



T.C. ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EGİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EPÖ-DR-2014-0003

LISELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME İLE İLGİLİ GÖRÜSLERİ

HAZIRLAYAN

Suna ÇÖGMEN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Asuman Seda SARACAL OĞLU

AYDIN-2014

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EGİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EPÖ-DR-2014-0003

LISELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENME VE ÖĞRETME İLE İLGİLİ GÖRÜSLERİ

HAZIRLAYAN

Suna ÇÖGMEN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN – 2014

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Suna ÇÖĞMEN tarafından hazırlanan LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ başlıklı tez, 21.11.2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı :

(Başkan) Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU
Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL

Kurumu :

ADÜ Eğitim Fak.
ADÜ Eğitim Fak.
ADÜ Eğitim Fak.
PAÜ Eğitim Fak.
PAÜ Eğitim Fak.

İmzası:



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla(Tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Suna GÖBMEW

İmza : 

Bu tez Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Arastirma Projeleri Birimi tarafından
(Proje kodu: EGF-12002) desteklenmistir.

AD-SOYAD: SUNA ÇÖGMEN

LISELERDE GÖREV YAPAN ÖGRETMENLERİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME İLE İLGİLİ GÖRÜSLERİ

ÖZET

Öğrenme öğretim ile ilgili kavramlar öğretmen ve öğrenci rolü ve öğretim bağlamının öğrenme durumuna nasıl yayıldığını açıklayan kapsayıcı bir çerçeve sunar. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ilgili görüşleri de onların farkında olarak ya da olmayarak benimsedikleri öğrenme kurami çerçevesinde şekillenmektedir. Öğrenme ve öğretim ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin görüşlerini genellikle davranışçı öğrenme kuramından beslenen öğretmen /konu merkezli geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı öğrenme kuramından beslenen öğrenen-merkezli yaklaşım olmak üzere iki boyutta ele almaktadırlar. Bir eğitim programını başarılı bir şekilde uygulamanın önündeki engellerden bir tanesi, öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ile ilgili sahip oldukları görüşlerdir. Değişen eğitim programlarında temel alınan yapılandırmacı, öğrenen-merkezli anlayışının uygulamaya nasıl yansıtıldığı ve bu yansımaların öğrenme sürecini nasıl şekillendirdiği konusunda fikir vermesi açısından, öğretmenlerin var olan görüşlerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ile ilgili görüşleri, onların uygulamada nasıl birer öğretmen olduklarının yanı sıra, öğrencilerinin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının da belirleyicisi olabilmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeyi nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, yorumlayıcı temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli merkezde yer alan ve biri genel diğeri Anadolu Lisesi olmak üzere iki okulda görev yapan toplam on yedi öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ile ilgili görüşlerine yönelik soruların bulunduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği kullanılarak derinlemesine incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin görüşleri öğrenme, öğretim, öğrenmeyi etkileyen faktörler olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir. Bu kategorilerin toplandığı çekirdek kategori ise “öğretmen/konu merkezli yaklaşım” olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin hepsinin, öğrenme ve öğretim

kavramlari ile ilgili oldukça geleneksel, öğretmen merkezli bir yaklasima sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İki okulda görev yapan öğretmenler arasında, görüşler açısından bir farklılık bulunmasa da öğrencileri ve okullarına ilişkin bakış açılarında bir farklılık söz konusudur.

Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin görüşlerinin, ortaöğretim programlarında gerçekleştirilen yapılandırmacı, öğrenen-merkezli yaklaşım doğrultusundaki düzenlemelerle uyum sergilemediği yönündedir. Ayrıca üniversite giriş sınavının öğretmenlerin öğrenme-öğretme kararlarını bütünüyle etkilediği söylenebilir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Öğrenme, öğretme, öğretmen görüşleri, öğrenen-merkezli yaklaşım, öğretmen – merkezli yaklaşım, sürekli karşılaştırmalı analiz

NAME-SURNAME: SUNA COGMEN

VIEWS OF HIGH SCHOOL TEACHERS ON LEARNING AND TEACHING

ABSTRACT

Learning conceptions include the overarching framework that explains how the role of teacher, student, and teaching context permeate the learning situation. The views of teachers on learning and teaching are shaped in terms of the learning theories they consciously or unconsciously adopted. The body of literature choose to handle that teachers have either teacher/content centered approaches based on behaviorism or learner-centered approaches based on constructivism. One of the handicaps in implementing a curriculum succesfully is the views of teachers on learning and teachers. In order to understand how constructivist, learner-centered approaches are reflected in practice and how it affects the learning process, it seems important to know the existing views of the teachers. Moreover, teachers' views can determine what kind of teacher they are in classrooms and also the learning approaches of their students.

The main purpose of this study is to examine how high school teachers conceptualize the terms of learning and teaching. The study was designed as basic interprative qualitative research. Participants were seventeen high school teachers working two different public high schools in Denizli. Semi-structured interview form was prepared and the interviews were analyzed according to the constant comparative method. As to the results, a core category labeled "teacher/content-centered approach" and three sub-categories labeled "learning", "teaching" and "factors affecting learning" were found. There were no differences in terms of schools however teachers' views about their school and students differentiated. Moreover, the central university entrance exam has a dominant role on determining the learning-teaching decisions of teachers.

KEY WORDS

Learning, teaching, teachers' views, student-centered approach, teacher-centered approach, constant comparative method

ÖNSÖZ

Öğrenme ve öğretmenin ne olduğu, öğretim uygulamalarının nasıl olması gerektiği, etkili bir öğretmenin kim olduğu, öğrenme sürecinde öğrencinin rolünün ne olduğuna ilişkin sayısız araştırma ve kuramsal çalışma vardır. Eğitime ilişkin neredeyse tüm kararların merkezi bir yönetimden alındığı, başarının tüm ülke genelinde uygulanan standart çoktan seçmeli sınavlar ile ölçüldüğü Türkiye’de, her ne kadar dünyadaki gelişmeler ile paralel şekilde düzenlemeler yapılsa da, öğretmenlerin sesi görmezden gelinmektedir. Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecindeki tüm bu değişim ve gelişmeleri takip etmekte zorlanmakta, bürokratik işler, öğrencilerinin başarı durumları ve merkezden alınan ve uygulamaları beklenen kararlar arasında çelişkiler yaşamaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili var olan görüşlerinin neler olduğunun bilinmesi, onların sesine kulak verilmesinin yani sıra eğitim durumları ile ilgili alınmış ya da alınacak olan kararların da belirleyicisi olabilir. Bu açıdan üniversite giriş sınavı ve onun getirdikleri ile baş etmeye çalışan lise öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın son haline gelmesinde birçok insanın emeği bulunmaktadır. Lisansüstü eğitimim boyunca ilgisini ve desteğini benden esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOGLU’na; tezimi titizlikle inceleyen ve dönütler veren jüri üyelerim Prof. Dr. Adil TÜRKÖGLÜ; Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU; Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL’a; bu tezin hazırlanış süresince hem bilimsel hem de duygusal olarak paha biçilmez katkılar sağlayan, umutsuzluğa düştüğüm anlarda desteği ve güler yüzüyle beni ayağa kaldıran, hocam, arkadaşım, ablam Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU’ya; tüm bu süreç boyunca gerek manevi gerekse akademik desteklerini benden esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Necla KÖKSAL, Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR ve Öğr. Gör. Gülsüm ÇATALBAS’a; tez raporu hazırlama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Tayfun TANYERİ’ye;

Lisansüstü eğitim yolculuğumun eğlenceli ve vazgeçilmez yoldaşları, canım arkadaşlarım Dr. Meltem ÇENGEL, Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ ve Günay GÜRES’e; bu süreçte beni anlayışla ve sevgiyle kucaklayarak destek olan sevgili arkadaşlarım Dr. Aydan ORDU, Dr. Yasemin ASLAN, Dr. Ümran SAHİN, Emine KİTİS’ e; her daim yanımda olan, umudumu ve umutsuzluğumu paylasan, “Hadi Suna” uyarıları ile birlikte

bu tezin yazimina degerli katkilari bulunan meslektasim ve canim arkadasim Asiye BAHTIYAR'a;

Tabi ki bu tezin katilimcileri olan ve degerli görüslerini tüm samimiyetleri ile benimle paylasan sevgili öğretmenlere tesekkürlerimi sunuyorum.

Sevgili ailem;

Pes etmememi sagladigi ve pes etmedigi için sevgilim, esim Ertan ÇÖGMEN'e; hayatima deger kattiklari ve kararlarima saygi duyup bana inandiklari için canim ailem Ahmet DEMIROGLU, Feride DEMIROGLU, Semra DEMIROGLU YESILYURT ve Leyla DEMIROGLU TOKUÇCU'ya tesekkürü ayrı bir borç bilirim.

Son olarak; bu tez, hayatimin iki degerli varligi; bana kosulsuz sevgiyi öğreten yegenim Güney YESILYURT'a ve tez sürecime eslik ederek varligıyla bizi mutlu eden canim oglum Deniz ÇÖGMEN'e adanmistir..

Suna ÇÖGMEN

Aydin, 2014

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	vi
EKLER LİSTESİ	ix
TABLOLAR LİSTESİ	x
SEKİLLER LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. ARASTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARASTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. SINIRLILIKLAR	8
1.5. TANIMLAR	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARASTIRMALAR	9
2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	9
2.1.1. Öğretmen Merkezli Yaklaşım	13
2.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı	15
2.1.1.2. Öğretmen Merkezli Yaklaşımında Öğrenci ve Öğretmen Rolü	19
2.1.1.3. Öğretmen Merkezli Yaklaşımında Öğretim Uygulamaları	20
2.1.2. Öğrenen Merkezli Yaklaşım	23
2.1.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	27
2.1.2.2. Öğrenen Merkezli Yaklaşımında Öğrenci ve Öğretmen Rolü	33
2.1.2.3. Öğrenen-Merkezli Yaklaşımında Öğretim Uygulamaları	35
2.1.3. Karşılaştırma ve Değerlendirme	39
2.1.4. Öğrenme ve Öğretme ile İlgili Görüşleri Etkileyen Faktörler	40
2.2. İLGİLİ ARASTIRMALAR	43
2.2.1. Öğrenme ile ilgili görüşleri inceleyen çalışmalar	44
2.2.2. Öğretme ile ilgili görüşleri inceleyen çalışmalar	46

2.2.3. Öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar	50
2.2.4. Öğrenme ve öğretme ile ilgili metafor çalışmaları ve deneysel çalışmalar ..	61
2.2.5. Alan yazın ile ilgili genel değerlendirme	63
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	65
YÖNTEM	65
3.1. ARASTIRMANIN MODELİ	65
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	68
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	73
3.3.1. Görüşme Formu	73
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	75
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	77
3.5.1. Açık Kodlama	78
Şekil 3.1. Açık kodlama sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili ifadeler	80
3.5.2. Eksen Kodlama	80
3.5.3. Seçici Kodlama	81
Şekil 3.3. Öğretmen görüşleri çerçevesinde oluşturulan çekirdek kategori ve alt kategoriler	82
Şekil 3.4. Öğretmen görüşleri çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin açıklamalar	83
3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK İÇİN YAPILAN ÇALIŞMALAR	84
3.7. ETİK KONULAR VE ARASTIRMACI ROLÜ	86
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	88
BULGULAR	88
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİSKİN BULGULAR	88
4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	88
4.1.1.1. Davranış Değişikliği Olarak Öğrenme	89
4.1.1.2. Bilgi Alimi/Edinimi Olarak Öğrenme	91
4.1.2. Öğretmenlerin Öğretme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	93
4.1.2.1. Bilgi Aktarımı Olarak Öğretme	94
4.1.2.2. Rehberlik	97

4.1.3. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	97
4.1.3.1. Çevre.....	98
4.1.3.2. Öğretmen Rolü.....	100
4.1.3.3. Öğrenci Rolü	105
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİSKİN BULGULAR	107
4.2.1. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul İle İlgili Görüşleri.....	108
4.2.1.1. Öğrenci Profili	108
4.2.1.2. Okulun İmkânları.....	111
4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜSLERİ	112
4.4. ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ SORUNLARA İLİSKİN GÖRÜSLERİ	114
BESİNCİ BÖLÜM	117
TARTIŞMA	117
5.1. DAVRANIS DEĞİŞİKLİĞİ VE BİLGİ EDİNİMİ OLARAK ÖĞRENME	117
5.2. BİLGİNİN AKTARIMI OLARAK ÖĞRETME	121
5.3. BİLGİYİ AKTARAN ÖĞRETMEN VE DİNLEYEN ÖĞRENCİ.....	124
5.4. ÖĞRETMEN/KONU MERKEZLİ SINIFLAR	128
5.4.1. Öğretim Sürecini Planlama	129
5.4.2. Öğretim Süreci ve Değerlendirme	131
5.5. ETKİLİ ÖĞRETMENLER VE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİSKİSİ	136
5.6. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	139
5.7. ÖĞRENEN-MERKEZLİ ANLAYIŞA İLİSKİN YANLIŞ KAVRAMSALLAŞTIRMALAR VE SORUNLAR	142
5.8. İKİ FARKLI OKUL.....	149
SONUÇ VE ÖNERİLER	152
6.1. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER.....	156
6.2. ARASTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	157
KAYNAKÇA.....	158
EKLER	179

EKLER LİSTESİ

EK 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Dilekçesi Ve Onayı	179
EK 2: Öğretmen Görüşme Formu.....	180
EK 3: Kodlanmış Görüşme Örneği	182
EK 4: Açık Kodlama Veri Seti Örneği.....	184
EK 5: Eksen Kodlama Veri Seti Örneği.....	186
EK 6: Çekirdek Kategori.....	188
EK 7: Ders Planı Örneği.....	190
EK 8: Alan Notlarından Örnekler.....	190
EK 9: Özgeçmiş	190

TABLOLAR LISTESİ

Tablo 2. 1. Öğrenen merkezli psikolojik ilkeler	35
Tablo 2. 2. Geleneksel sınıflar ile yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması (Brooks ve Brooks, 1999: 17)	39
Tablo 2. 3. Motivasyonel strateji boyutları	51
Tablo 3. 1. Okul bir’de görev yapan öğretmenlere ilişkin bilgiler	69
Tablo 4. 1. Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler	89
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin öğretme ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler	94
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlerden çevre ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler	98
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğretmen rolü ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler	101
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğrenci rolü ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler	105

SEKİLLER LİSTESİ

Sekil 3. 1. Açık kodlama sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili ifadeler	80
Sekil 3. 2. Eksen kodlama sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili ifadeler	81
Sekil 3. 3. Öğretmen görüşleri çerçevesinde oluşturulan çekirdek kategori ve alt kategoriler	82
Sekil 3. 4. Öğretmen görüşleri çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin açıklamalar	83

BIRINCI BÖLÜM

GIRIS

Bu arastirmada liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ile ilgili görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu bölümde çalışmanın konusu, amacı, önemi, varsayımları, yöntemi, kullanılan materyal, ilgili alan yazın ve çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1. PROBLEM

Günümüzün hızla değişen ve gelişen sosyal ve iş hayatında, bilgi teknolojilerini etkin ve verimli bir şekilde kullanabilen, bilgiye ulaşmada sorgulayıcı ve seçici olabilen, kendine ait bir anlam dünyası oluşturarak bunu koruyabilen ve farkındalığı yüksek bireylerin yetişmesi kaçınılmaz olmuştur. Kaçınılmaz olan bir diğer durum da, Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu'nda (2013) da belirtildiği üzere, ülkeler arası artan rekabet ve iletişim ortamının ortaya çıkardığı sonuçların en önemlilerinden biri olan, “evrensel ortak beceriler”e sahip bireylerin yetistirilmesidir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, farklı kültürler ile ve farklı dilleri kullanarak esnek ve etkili iletişim kurabilme bu becerilerin arasında sayılabilir. Dünya değiştikçe; düşünme yolları, değerleri ve dünyayı görme biçimleri de değişmekte; öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni görüşlerin, geleneksel olanların yerini almaya başladığı görülmektedir (Sayer, 2004). Dolayısıyla, öğrenme ortamlarının da yeniçağın gerektirdiği şekilde aktif öğrenmeye açık; bireylerin grup çalışma alışkanlığı, iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gibi üst düzey becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi beklenmektedir. Tüm bu etkenler göz önüne alındığında eğitim programları da değişikliğe ve düzenlemeye tabi tutulmuştur. Böylece öğrencilerin sınıflarda sessizce oturduğu ve dersleri dinlediği, öğretmenin ise merkezde olduğu öğrenme ortamlarından, yukarıda belirtilen becerilerin gelişiminde daha etkili olduğu kanıtlanan (Biggs, 1996; Christianson ve Fisher, 1999; Lord, 1999; Tynjala, 1999; Maypole, 2001; Koç, 2002; Basbay, 2005; Altun ve Arslan, 2006; Bukova Güzel, 2008; Haçer ve Yalçın, 2009; Kaya ve Karakaya, 2012), öğretmen ve öğrencinin

birlikte öğrendiği ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alındığı öğrenen-merkezli ortamlara doğru bir değişiklik izlenmiştir.

Programlardaki değişiklik ve düzenlemelerde temel alınan yaklaşım olan yapılandırmacılık, temelleri bilissel psikolojiye dayanan ve öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bireyin bilgiyi kendi deneyimleri doğrultusunda yapılandırması, ön bilgilerin ve önceki yasantıların bu yapılandırmada önemli rol oynaması, öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecine aktif bir şekilde katılması, öğretmenin bu doğrultuda öğrenene yardımcı bir rol üstlenmesi ve öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin önemi yapılandırmacı anlayışın temel savları arasında yer almaktadır. Öğretmenin konunun uzmanı olarak görüldüğü ve sınıfta bilginin aktaricisi olarak merkezde yer aldığı geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışından oldukça farklı olan öğrenen merkezli bu anlayışın ürünü değil öğrenme sürecine odaklanması da temel özelliklerinden bir tanesidir (Hein, 1991; Driscoll, 1994; Brooks ve Brooks, 1999; Marshall, 2000; Gredler, 2001; Pritchard, 2009). Bu çerçevede, öğrenme ortamları öğrencileri ve onların ilgi, istek ve deneyimlerini merkeze alarak düzenlenmekte ve öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmasında onlara yardımcı olmaktadır (Laboard Brown, 2003). Öğrencilerin kendi bilgilerini sorgulamaları ve yapılandırmaları, problem çözmeleri, yaratmaları, derinlemesine anlamlar geliştirmeleri de yapılandırmacı anlamdaki bu tarz öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının bir sonucu olarak açıklanmaktadır (Yurdakul, 2005).

Yukarıda bahsi geçen dünyadaki gelişim ve değişimin ışığında, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim programlarında bir reform girişiminde bulunmuştur. Bu çerçevede 2004-2005 yılı itibarıyla önce ilköğretim, izleyen yıllarda da ortaöğretim eğitim programları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. İlköğretim programlarında daha hızlı yapılan bu düzenlemeler, ortaöğretim programlarında asama asama gerçekleşmiştir. Öğretim programlarının farklı yıllarda gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesinin yanı sıra, bakanlık bünyesinde de yeni anlayış çerçevesinde düzenlemeler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nin 14 Eylül 2011 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan, programların yeniden yapılandırılması ile ilgili süreçte Ortaöğretim Genel Müdürlüğü çatısı altında sekiz yeni grup başkanlığı kurulmuştur (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü E-Bülten, 2013). Bu başkanlıklardan bir tanesi olan Eğitim Ortamlarının ve Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesi Grup

Baskanligi'nin (2014) görevleri arasında “egitim ortamlarini ve öğrenme süreçlerini geliştirmek” ve “etkili ve öğrenen merkezli eğitimi geliştirmek ve uygulanmasını teşvik etmek” yer almaktadır. Onuncu Kalkınma Planı'nda (2013) da bilgi ve iletişim teknolojileri ile bütünleşmiş programların bulunduğu, sınav odaklı olmayan ve bireysel farklılıkları gözeten programlara vurgu yapılmıştır. Tüm bu gelişmeler, ortaöğretim kurumlarında, öğrenciyi ve öğrencilerde çağın gerektirdiği becerilerin geliştirilmesini merkeze alan bir program ihtiyacının göstergeleridir.

Öğrencilerin bir yükseköğretim kurumuna yerleşmeden önce devam ettikleri ve zorunlu eğitimin son basamağı olan ortaöğretim kurumları, “öğrencilere derin bilissel ve duyuşsal alan yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan (Demir ve Demir, 2012)” ve onların asgari düzeyde genel kültür eğitimi edindikleri eğitim ortamlarıdır. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi'nin hazırladığı bilgi notu kapsamında ortaöğretimin amacının “öğrencilerin kendilerini ve dünyayı keşfetmelerine olanak sağlaması” olduğu belirtilmiştir (Yeni Dönemde Ortaöğretimin Amacı ve Yeniden Düzenlenmesi, 2013). Ortaöğretim kurumları ayrıca “öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini, öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirerek bilgi üretebilmelerini, hayat boyu öğrenmenin bireylere benimsetilmesini” de amaçlamaktadır. (Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Tanıtımı, 2014).

Belirtilen bu amaçlar doğrultusunda düzenlenen ortaöğretim programlarının amacına ulaşması, çağın değişen koşullarına ayak uydurulması ve öğrencilerin bu anlamda yetisttirilmesi adına oldukça önemlidir. Tam da bu noktada, düzenlenen programların amacına ulaşmasında, programların sınıftaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin rolü belirginleşmektedir. Eisenhart, Shrum, Harding ve Cuthbert (1988) “eger reformlar yapılırken ya da araştırmalar yapılandırılırken öğretmenlerin dirençli inançları dikkate alınmazsa, o zaman eğitimi geliştirmek için gösterilen iyi niyetli çabaların ise yarayacağı konusunda iyimser olunamayacağını” belirtmişlerdir (s. 67). Zira Pajares (1992) öğretmen inançlarının, onların algılarını ve aldıkları kararları etkilediğini, dolayısıyla bunun da sınıftaki davranışlarını şekillendirdiğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Prawat'a (1992) göre de “öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri onların sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir” (s. 356). Bir başka ifade ile öğretmenlerin, öğrenme, öğretme, bu süreçlerdeki öğrenci ve öğretmen rolleri gibi

kavramlar konusundaki görüsleri onların öğrenme ve öğretme süreçleri ile kararlarını yönlendirmektedir. Bu bağlamda; genel bir program değişikliğinin sınıf içi öğretim uygulamalarına yansiyabilmesi için, öğretmenlerin eğitim programlarının temel kavramlarından olan öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin bu değişiklik ve düzenlemelerle uyum sergilemesi gerektiği düşünülebilir. Bu durumda da öncelikle öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili var olan görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi gerekebilir.

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri, onların uygulamada nasıl birer öğretmen olduklarının yani sıra, öğrencilerinin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının da belirleyicisi olabilmektedir (Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999; Dart ve ark., 1999; Richardson, 2005; Chan, Tan ve Khoo, 2007; Turner, Christensen ve Meyer; 2009; Pitkaniemi, 2009).

Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip olduğu görüşler, bir öğretmenin sınıf içi uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme yollarının ve baskın olan öğrenme ve öğretme anlayışının anlaşılması açısından önemli göstergeler olabilmektedir. Bu çerçevede üniversite eğitiminden önce önemli bir basamak olan lise eğitiminde, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin neler olduğunun bilinmesi, bu öğretmenlerin eğitim uygulamalarını hangi koşullarda ve ne şekilde gerçekleştirdikleri konusunda bir fikir verebilir. Eldeki çalışma da, liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme kavramlarıyla ilgili görüşlerini incelemek üzere yapılandırılmıştır.

1.2. ARASTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeyi nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri görev yaptıkları liseye göre değişmekte midir?

1.3. ARASTIRMANIN ÖNEMİ

Bir ülkenin eğitim programının temelinde yatan felsefe, öğrenme ve öğretmeye ilişkin yapılan açıklamalara kaynaklık eder. Ülkemizde eğitim programlarının hazırlanmasında temel alınan yapılandırmacılık, öğrenme ve öğretmeyi kavramsallaştırması açısından geleneksel anlayıştan oldukça farklılaşmaktadır. Yapılandırmacılık her ne kadar öğrenme söz konusu olduğunda çekici bir kuram olsa da, öğretim uygulamalarında derin problemlere neden olmaktadır (Cobb, 1988, Akt. Prawat, 1992). Yapılandırmacılığın yeterli alt yapı olanakları sağlanmadan programlara yansıtılması ve geleneksel anlayışla yetişmiş öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmeden ve program tanıtımı yapılmadan uygulanmaya konulması sorun yaratabilmektedir. Öğretmenler gerek sahip oldukları olanakların yetersizliklerinden gerekse eski alışkanlıklarına olan bağlılıklarından teoride yeni yaklaşımları olumlu bulsalar da uygulamada geleneksel davranabilmektedirler (Akengin, 2008; Akpınar ve Gezer, 2010; Demir ve Demir, 2012; Horasan, Aydın ve Kete, 2013; Üce ve Sarıçayır, 2013).

Brooks ve Brooks (1999) da öğretmenlerin yapılandırmacı eğitime direnç göstermelerine neden olarak, birçoğunun yapılandırmacı eğitim ortamlarında eğitim almamalarını göstermektedir. Campell (2004) yapılandırmacı öğrenme kuramının sınıfta uygulanmasının, öğretmenleri kendilerinin öğretildiği biçimin tersine bir yola gitmelerini gerektirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansiyabilmesi için öğretmenlerin öncelikle öğrenme ve öğretme ile ilgili yapılandırmacı bakış açısına uygun anlayış geliştirmeleri gerekmektedir (Chan, Tan ve Khoo, 2007). Bu gereklilik de bir bakış açisi değişikliğini beraberinde getirmektedir. Levin ve Nevo (2009), “bir eğitim programını başarılı bir şekilde uygulamanın önündeki engellerden bir tanesinin, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip oldukları eğitimsel inançlar ve kişisel teoriler” olduğunu ifade etmişlerdir (s. 439). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretim uygulamaları konularında getirdiği yeniliklere ilişkin öğretmenlerin gönüllü olması, kendi düşünme tarzlarında belirgin bir değişikliğe gittikleri takdirde mümkün olabilir (Prawat, 1992). Bu durumda öğrenme ve öğretme ile ilgili var olan görüşleri belirlemek ve bunlarla ilgili neyin problemli olduğunu tanımlamak değişiklik sürecinde önemli bir ilk adım olabilir.

Ayrıca, Turner, Christensen ve Meyer'in (2009) belirttiği gibi "Öğretmenlerin inançları onların öğretimsel davranışları –ve dolayısıyla da öğrencilerin ne öğrendiği– üzerinde önemli bir rol oynadığı için bu inançların özelliklerini, içeriklerini ve izlenimlerini incelemek önemlidir" (s. 361). Öğretmenlerin eğitim programlarının uygulayıcısı oldukları ve benimsedikleri yaklaşımın sınıf içi uygulamalarını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip oldukları görüşlerin bilinmesi, değişen eğitim programlarında temel alınan yapılandırmacı anlayışın uygulamaya nasıl yansıtıldığı ve bu yansımaların öğrenme sürecini nasıl şekillendirdiği konusunda fikir vermesi açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili anlayışlarını inceleyen birçok araştırmacı, bu kavramlarla ilgili tartışmayı kolaylaştırmak adına, araştırmalarını felsefe, teori ve uygulama açısından birbirlerine oldukça zıt olan öğrenen-merkezli ve öğretmen-merkezli anlayışlar üzerinden gruplandırarak yürütmüşlerdir (Samuelowicz ve Bain, 1992; Prawat, 1992; Trigwell ve Prosser, 1996; Gipps, McCallum ve Brown, 1999; Kember ve Kwan, 2000; Duru, 2006; Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2008; Levin ve Nevo, 2009). Öğrenen merkezli anlayış "öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmayı" bir öğretme yolu olarak kabul eder. Öğretmen merkezli anlayış ise öğrencilerin öğretmenler tarafından aktarılan bilginin nispeten pasif alıcıları olarak görüldüğü bir öğretme yoludur (Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2008). Öğrenen merkezli anlayış öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılıktan beslenirken, öğretmen merkezli anlayışta davranışçılığın izlerini görmek mümkündür. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin kavramlarla ilgili görüşleri onların bu yaklaşımlardan hangilerini benimsedikleri konusunda fikir verebilir.

Her ne kadar araştırmacılar tarafından öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramsallaştırmaları öğretmen-merkezli ve öğrenen-merkezli çerçevede incelense de, Prosser ve Trigwell (2006) araştırmalarına dayanarak, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve bu kavramlara ilişkin görüşlerin bir genellemeden ziyade bağlam temelli olduğunu ifade etmişlerdir. Herhangi bir eğitim ortamında ya da bağlamında edinilen bir görüş başka bir bağlamda değişebilir. Bu durumda öğretmenleri öğrenen-merkezli ya da öğretmen-merkezli gibi sadece belli kategorilere indirgemek yanlış olacaktır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin hangi değişkenler bağlamında

degisiklik gösterdiginin bilinmesi öğretmenlerin hem öğrenme hem de öğretme ortamlarının düzenlenmesine rehberlik edebilir.

Alan yazın incelendiğinde öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşler üzerine yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği (Tamir, 1991; Kukari, 2004; Chan ve Eliot, 2004; Duru, 2006; Chan, Tan ve Khoo, 2007; Saban ve ark., 2007; Dikmenli ve Çardak, 2010; Aypay, 2010) ve öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin karşılaştırıldığı ilişki çalışmaları (Trigwell ve Prosser, 1996; Gipps ve ark., 1999; Kember ve Kwan, 2000; Boulton-Lewis ve ark., 2001; Murphy ve ark., 2004) olduğu görülmektedir. Yurtiçi alan yazında ise ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmaların genellikle yeni programların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Alim, 2003; Akengin, 2008; Cansız Aktas, 2008; Demir ve Demir, 2012; Tuncer ve Berkant, 2012; Yasar ve Sözbilir, 2012; Horasan, Aydın ve Kete, 2013; Üce ve Sariçayır, 2013), öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkililiğin araştırılması (Saygin, Atilboz ve Salman; 2006; Dönmez Usta, 2011; Ulusoy, 2011; Isik Mercan, 2012; Bilen Kaya, 2012) ve yine öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalar (Çiçek Akkuzu, 2006; Duru, 2006; Saban ve ark., 2007; Oguz, 2009; Aypay, 2010; Dikmenli ve Çardak, 2010) olduğu gözlenmiştir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin görüşlerinin nitel olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmaması, bu çalışmanın özgün yanını oluşturacağı gibi bundan sonra yapılacak çalışmalara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Birçok kuram, öğrenme ve öğretme kavramlarına çeşitli açıklamalar getirmişlerdir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin ve bu doğrultuda etkili öğretim uygulamalarının nasıl olması gerektiğine ilişkin bu farklı yaklaşımlar konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir. “Bu açıklamalar yapılırken ortaya çıkan tabloda eksik kalan yer öğretmenin sesidir. Acaba öğretmenler en iyi öğretme yolu ve öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgili ne söylemektedirler?” (Gipps ve arkadaşları, 1999: 125). Bu görüşlerin anlaşılması, onların altında yatan nedenleri ve nasıl oluştuğu ile ilgili araştırmalara kaynaklık edebilir. “Öğretimin kendisini ve öğretme ile ilgili algıları değiştirmenin önemli bir parçası da öğretmenlerin öğretmeye ilişkin sahip oldukları yaklaşım çerçevesinde kendilerini nasıl gördüklerinin bilgisidir” (Trigwell ve Prosser, 2004: 411).

Tüm bu bilgiler isiginda çalismanin gerek kuramsal olarak gerekse uygulamada alana katkı saglayacağı düşünölmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma; desen açısından yorumlayıcı temel nitel araştırma kullanıldığı nitel araştırma yöntemi ile, örneklem açısından 2011–2012 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde yer alan iki lisede görev yapan Kimya, Biyoloji, Fizik, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya ve Felsefe alanındaki 17 öğretmen ile, konu alanı açısından öğretmenlerin öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin ilgili görüşleri ile, veri toplama aracı açısından araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ile ve araştırma kapsamında elde edilen veriler açısından ise öğretmenler ile yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Öğrenen-merkezli yaklaşım: “Birey olarak öğrenenler (kalitim, deneyim, bakış açisi, geçmiş, yetenek, ilgiler, kapasite ve ihtiyaçlar) ile öğrenmeyi (öğrenme ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili en uygun bilgi ve tüm öğrenenler için en yüksek seviyede motivasyon, öğrenme ve başarı sağlamada en etkili öğretme etkinlikleri) birleştiren perspektif” (McCombs ve Whisler, 1997: 9).

Öğretmen-merkezli yaklaşım: İçerigin doğru ve eksiksiz bir şekilde aktarılması, öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrenme ve öğretme etkinlikleri ve ortamlarının düzenlenmesinin tüm sorumluluğunun öğretmene ait olduğu, öğretimin alanında uzman bir öğretmen ve dinleyen bir öğrenci arasındaki ilişkiye dayandığı, öğretmenin sıklıkla düz anlatım veya soru&cevap yöntemine başvurduğu yaklaşım (Cuban, 1983; Laboard Brown, 2003; Hancock, Bray, Nason, 2002; Schuh, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARASTIRMALAR

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Sınıfta olan biten birçok etkinlik o an yaşanan duruma özgü ve anlıktır. Ancak yine de bu etkinliklerin ve davranışların temelinde yatan belli düşünceler dizgesi mevcuttur. Bu düşünce dizgeleri inançlar, görüşler, tutumlar, yaklaşımlar ya da kavramlar olarak adlandırılabilir. Pratt (1992) kavramların “bir fenomen ile ilgili, o fenomeni de içeren durumlar ile tepkilerimiz arasında aracı olan özel anlamlar” olduğunu ifade etmiştir (s. 204. Akt. Kember, 1997: 257). Pratt’a (1992) göre dünyayı kavramlarımızın gözüyle görür, yorumlar ve ona göre davranırız.

Öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramlar ise öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme ve öğretme yollarına ilişkin inançları ifade etmektedir. Bu inançlar öğrenme ve öğretmenin anlamı, öğretmen ve öğrenci rollerini içerir. Vermunt ve Vermetten (2004) öğrenme kavramını (conception of learning) “öğrenme ve ilgili fenomene ilişkin tutarlı bilgi ve inançlar sistemi” olarak tanımlamaktadır (s. 362). Bu kavram, bir öğrenen olarak bireyin öğrenme amaçları, etkinlikleri, stratejileri, görevleri ve süreçleri ile ilgili ne düşündüğü olabilir. Postareff ve Lindholm-Ylanc (2008) de çalışmalarında öğretme ile ilgili kavramları “öğretmenlerin öğretme ile ilgili sahip oldukları ve öğretim uygulamalarının amaç ve stratejilerinin temelini oluşturan inançlar” olarak tanımlamışlardır (s. 110).

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramsallaştırmalarını konu alan araştırmalar genelde öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili sayısız kavrama sahip olduğu konusunda hemfikirdirler. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri bilgiyi aktarmaktan öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaya kadar değişmektedir (Biggs, 1990 (Akt. Samuelowicz&Bain, 1992), Fenstermacher ve Soltis, 1992). Yine de Chan ve Eliot (2004) öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramların genelde iki öğrenme modeli ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri geleneksel/aktarıcı model, diğeri ise ilerlemeci/yapılandırmacı modeldir. Geleneksel öğrenme temel olarak, öğrenmeyi

bir uyarın-tepki sistemi tarafından idare edilen davranış değisiimi olarak tanımlayan davranışçı öğrenme kuramından etkilenmiştir (Duru, 2006). Felsefi olarak nesnelci ve pozitivist anlayışa dayanan öğrenme ve öğretme ile ilgili geleneksel görüşler “öğretmen-merkezli yaklaşım” adı altında incelenmiştir. “Bu görüşe göre öğretimde öğrencinin bilmesi gereken ilişkilerin ve özelliklerin belirlenmesine odaklanılır” (Tüfekçi Aslım, 2011: 337). Bilginin aktarımı ile ilişkili olan öğretmen-merkezli yaklaşımda öğretmenler öğrenciden ziyade içeriğe odaklanırlar ve öğrenme sorumluluğu öğretmendedir (Laboard Brown, 2003).

Yapılandırmacı bir kişi ise öğrenmenin anlam oluşturma ve içselleştirme süreci olduğuna ve bilginin öz düzenleme ve öz yansıtma gerektiren bir şekilde öğrenenler tarafından toplumsal olarak yapılandırıldığına inanır. Bu modelde temel öğrenme süreci deneyimdir. (Duru, 2006). Yapılandırmacı öğrenme anlayışını temsil eden ve post-pozitivist ve yorumlamacı paradigmalardan beslenen görüşler ise “öğrenen-merkezli yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. Öğrenenlerin yeteneklerini bilmeye ve bağıntılar kurabilecekleri bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklanan öğrenen-merkezli yaklaşımda öğretmenler, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına yardımcı olmak için çok çeşitli öğretimsel yöntem ve teknikler kullanırlar (Laboard Brown, 2003).

Bireyin öğrenme, öğretme, öğrenme sürecinde öğrenci ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları; başka bir ifade ile öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri, onun hangi öğrenme kuramını benimsediği doğrultusunda şekillenmektedir (Prawat, 1992; Chan, Tan ve Khoo, 2007; Turner ve ark., 2009).

Schunk (2011) kuramı, “bir kavramı açıklamak için kullanılabilir bilimsel olarak kabul edilebilir ilkeler bütünü” olarak açıklar (s. 3). Bir öğrenme kuramı ise, performanstaki gözlemlenen değisikliklerle ilgili bir dizi yapıyı ve bu değisiklikleri neyin oluşturduğuna ilişkin fikirler içerir (Driscoll, 1994). Başka bir ifade ile öğrenme süreci ile ilgili getirilen açıklamaların kavramsal çerçevesini oluşturur. Öğrenmenin tanımlanmasına bakıldığında, öğrenmenin tüm psikologlar ve eğitimciler tarafından benimsenen ortak bir tanımı yoktur çünkü benimsenen yaklaşıma göre öğrenme ile ilgili değisik tanımlar yapılabilmektedir. Driscoll (1994) öğrenmenin karmaşık bir mesele olduğunu ve sonuçlarının insan davranışlarında gözlemlenebilir olmasına rağmen öğrenme sürecinin daha az gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. Bundan dolayı öğrenmeyi açıklamak için farklı kuramlar geliştirilmiştir. Öğrenme ve öğretme ile ilgili

görüşlerin kavramsallaştırılmasına benzer bir şekilde, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin açıklamalarda bulunan kuramlar da genel hatlarıyla iki başlık altına toplanabilir: öğrenmeyi uyarıcı-tepki arasındaki bağ ile açıklayan ve davranışta meydana gelen gözlemlenebilir değişimlere odaklanan davranışçı kuramlar ve bireyin bilimsel süreçleriyle (düşünme, hatırlama, yaratma, problem çözme gibi) ilgilenen bilimselci kuramlar. Bilimselciliği temel alan yapılandırmacı kuram ise öğrenme ve öğretme süreçlerine farklı tanımlamalar getiren modern bir anlayıştır.

Öğrenmeye getirilen bilimselci ve davranışçı tanımlar arasındaki en belirgin fark öğrenme sürecinin ürünü ile ilgilidir. Bilimselciler öğrenmeyi içsel, bilimsel bir süreç olarak görürken davranışçılar ise gözlemlenebilir davranış değişikliği olarak ele almaktadırlar (Ün Açıkgöz, 2003). Davranışçı görüş gözlemlenebilir dışsal olayların, diğer bir ifade ile çevrenin öğrenme üzerindeki önemini ve bu olayları etkilemedeki güçlerini vurgulamaktadır. “Öğretmenin rolü, doğru davranış için pekiştirici ve ipuçları görünümünde uyaranlar üzerinden çevreyi kontrol etmektir. Davranış değişikliği için amaçlar belirgin ve açıkça tanımlanmış olmalıdır” (Safak, 2011: 39). Öğrenciler öğretmen ve sınıf ortamından gelen uyaranlara pasif bir biçimde tepki veren boş hazneler olarak görülmektedir. Öğrenmenin daha entelektüel ya da zihinsel yanları ile ilgilenen bilimselcilik (Lefrançois, 1997), bireyin bilgi birikimini nasıl geliştirdiği ve nasıl öğrenen, hatırlayan ve problem çözen bireyler haline geldiğine odaklanır. Bilimsel yönelimli araştırmacılar bilginin doğasını – öğrenen tarafından nasıl edinilir ve organize edilir, nasıl hatırlanır, dönüştürülür, uygulanır ve analiz edilir – ve öğrenenin bilimdeki yer alan etkinlikleri nasıl anladığını, değerlendirdiğini ve kontrol ettiğini anlamaya çalışırlar.

Yapılandırmacılık ise daha çok bir felsefi görüş ve öğrenmeye odaklı bir kuramdır. Yapılandırmacı görüş, öğrenenlerin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandığı, her bir öğrenenin bireysel ve sosyal olarak anlamlı yapılandığı varsayımından yola çıkar. Bundan hareketle iki temel görüş üzerine odaklanmak gerekir: (1) Öğrenme ile ilgili düşünürken öğrenene odaklanmalıdır, konu ya da derse değil, (2) Deneyim aracılığı ile yapılandırılmış anlamdan bağımsız hiçbir bilgi yoktur (Hein, 1991).

Shoelfeld (2010) öğretmenin oldukça karmaşık ve sosyal etkileşimi içeren bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Öğretme, Ersanlı ve Uzman (2005) tarafından “öğretim

sürecini planlama, programlama, düzenleme, kilavuzlama işi” (s. 246) olarak tanımlanırken; Moore (2001) öğretme eyleminin, beceri ya da bilgi veren ya da öğretim yapan bir insanın eylemi ya da öğreten bir insanın mesleği olarak tanımlanabileceğini söyler. Öğretme eylemi, tek bir gün içerisinde binlerce-hatta daha da fazla-öğretmen ve öğrenci etkileşimi içerebilir. Bütün bu etkileşimler bir karar verme sürecini beraberinde getirir: ne yapmalı, ne söylemeli, nasıl hareket etmeli ve bir sonrakinde ne olmalı (Lefrançois, 1997)? Tıpkı öğrenme gibi öğretme kavramına ilişkin görüşler de sahip olunan öğrenme anlayışına göre farklılık gösterebilir. Örneğin öğrenen-merkezli anlayışa göre öğretme genel olarak “öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır” (Ün Açıköğ, 2003: 12). Öğrenme ve öğretme ile ilgili bu tanımlamalar incelendiğinde öğretmen merkezli yaklaşımın davranışçı öğrenme kuramı ile öğrenen merkezli yaklaşımın ise yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Zira alan yazın incelendiğinde tüm bu kavramların iç içe geçmiş bir şekilde kullanıldığı görülebilir.

“Öğretmenler tarafından benimsenen inançlar ve kavramların, onların programı uygulama şekillerini, öğretimsel yaklaşımlarını ve öğretme stratejilerini etkilemeleri olasıdır” (Chan, Tan ve Khoo, 2007: 182). Prawat (1992) ve Pajares (1992) de inançların öğretmenlere öğretimsel ve program ile ilgili karar verme süreçlerinde rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir. Yocum (1996) öğrenme ve öğretme ile ilgili daha geleneksel inançlara sahip olan öğretmenlerin didaktik öğretim metotlarını kullanma eğilimi gösterirken, daha yapılandırmacı inançlara sahip öğretmenlerin öğrenen merkezli, araştırma temelli metotları kullanma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir (Akt. Levin ve Nevo, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip olduğu görüşler hangi öğrenme yaklaşımını benimsedikleri ya da öğretim uygulamalarına ilişkin yaklaşımları konusunda ipuçları barındırmaktadır. Dahası, en temel ve basit şekilde bir öğretmenin “öğrenme ve öğretme nedir?” sorusuna verdiği yanıt onun bu iki kavram ile ilgili görüşlerinden izler tasımlanmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında, çalışmanın bu bölümünde, öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerin psikolojik ve felsefi temellerini daha iyi anlayabilmek adına, öğretmen-merkezli ve öğrenen-merkezli yaklaşım, bu yaklaşımların dayandığı psikolojik ve felsefi

temeller ve eğitimdeki yansımaları (öğrenci ve öğretmen rolü, öğretim uygulamaları) ele alınmıştır.

2.1.1. Öğretmen Merkezli Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım olarak da ifade edilen öğretmen merkezli yaklaşım köklerini felsefi olarak pozitivist paradigma ve nesnelci görüşten, psikolojik olarak da davranışçı ve kısmen de olsa bilimselci öğrenme kuramlarından alan bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Bilginin bireyden ve bağlamdan bağımsız olarak, uzman bir öğretmen tarafından aktarılmasını temele alan bu yaklaşımda, öğretme, öğrenme, öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenleme, içeriğin doğru ve eksiksiz bir şekilde aktarılması tamamen öğretmenin sorumluluğundadır. Uzun yıllar eğitim ortamlarında hâkim olan öğretmen merkezli yaklaşım, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmemesi, ezberlemeyi öğrenmekle eş değer tutması, bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, işbirliği yapma gibi becerilerin edinilmesinde yetersiz kalması, öğrencileri tek bir doğruya yönlendirmesi ve öğrenci başarısının standart testlerle sınırlandırılması gibi eleştiriler almıştır (Trigwell ve Prosser, 1996; Driel ve arkadaşları, 1997; Marlowe ve Page, 1998; Perkins, 1999). Akar Vural ve Kutlu (2004) gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerine yapılan en yaygın eleştirinin, ders içeriklerinin düşünme gereksinimi yaratmaktan uzak olması ve eleştirel düşünme becerisinin ise kusulmasına olanak tanıyacak biçimde yapılandırılmaması olmasından kaynaklandığını, bu durumun nedenlerinden birinin, eğitim tarihinde uzun yıllardır varlığını koruyan “pozitivist paradigma” olduğu ifade etmişlerdir.

Merriam (1998), paradigmayı belirleyen üç temel etkenin gerçekliğin doğası, bilgi ve bilginin üretimi ile ilgili inancımızın olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede öğretmen merkezli yaklaşımı anlayabilmek için öncelikle pozitivism ve nesnelcilik görüşlerine değinmekte fayda görülmektedir.

Akil çağı olarak da bilinen Aydınlanma çağı ile beraber birçok düşünür ve bilim adamı gerçek bilgiye akıl yoluyla ulaşılabileceği; bunun yönteminin de deney ve gözlem olduğu inancı etrafında toplanmışlardır. Buna göre, evrenin saat gibi çalışan mekanik bir nesne olmasından yola çıkılarak, bu mekanizmanın işleyen yasaları

bulunabilir ve bunlar genelleştirilebilir (Inal, 1994). Pozitivist paradigma uzun yıllar, düzenli islediği düşünülen dünyanın yasalarının açıklanmasına temel oluşturmıştır. “Pozitivist yönelim gerçeğin dışarıda yer aldığına ve gözlenebilir, sabit, ölçülebilir olduğuna inanmaktadır” (Merriam, 2013: 8). Doğadaki ilişkiler rastgele değil bir düzen içerisindedir. Bu ilişkiler arasında nedensellik söz konusudur. Nedenselliğin araştırılması sonucu ortaya çıkan bilgi bilimseldir ve bu bilgi çerçevesinde yasalar oluşturulur. Evrenin işleyişi için geçerli olan bu yasalar, sosyal olgular için de bir açıklama getirir. Pozitivizmde sistematik gözlem ve deneye dayalı “pozitif” bilgi yer almaktadır. Gerçeklik nesnel ve “pozitivist gelenek değerlerle bilimsel bilgi arasında bir sınır çizgisi çekmeyi ve onları birbirinden ayırmayı denemistir” (Can, 2005: 2). Bu durumda bilme sürecini nesnel bir şekilde işletmek zorunluluktur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bilim adamı, gerçekliğin nesnel bir şekilde algılanmasından sorumlu olduğu için, gözlediği şey ve gözlem sürecinden kendini soyutlamalıdır. Bu anlayıştan hareketle, pozitivist paradigmanın yöntemleri genelde matematiksel olarak ifade edilen değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen nicel ölçümlere dayanır (O’Brien, 2001). Pozitivist paradigmadaki varsayım şudur: dışarıda çalışılacak, elde edilecek ve anlaşılacak bir gerçeklik vardır (Guba, 1990: 22. Akt. Denzin ve Lincoln, 2003). Freire (2005) de pozitivist paradigmanın bilgiyi statik, nesnel ve insan bilincinden bağımsız gördüğünü belirtmektedir.

Pozitivizm ile benzer dayanaklara sahip nesnelcilik “bilginin bilenden ayrıldığı, gerçekliğin harici olduğunun varsayıldığı epistemolojik yönelimdir” (Driscoll, 2005: 14). Kökleri daimicilik ve gerçekçiliğe dayanan nesnelcilik insan deneyiminden bağımsız bir dış dünya olduğu savı üzerine kurulur. Nesnelci görüşün iddiası tüm insanların gerçeklik ile ilgili algılarının aynı olacaktır. Nesnelci anlayışa göre eğitimin işlevi öğrencilere gerçek dünya bilgisini aktarmaktır; bu da gerçeklik bilgisiyle donanmış bir öğretmeni gerektirir. Öğrenme öğretilen bilgilerin yeniden tekrarıdır (Jonassen, 1991; Murphy, 1997; Kincheloe, 2007).

Bilim dünyasında uzun yıllar hakim olan pozitivist paradigma ve nesnelci görüşün etkisiyle, sosyal bilimler alanında da fen bilimleri yöntemleri kullanılmış ve sosyal olgular bu yasalara göre açıklanmaya çalışılmıştır. Aydınlanma düşünürleri pozitif bilimlerin insan yaşamındaki sorunların çözülmesine katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. Sosyolojinin kurucularından kabul edilen August Comte, tarihsel-

toplumsal olayların doğa olaylarının yasaları ile açıklanabileceğini savunmuştur (Sönmez, 2008). Fen bilimleri ile birlikte sosyal bilimlere hakim olan pozitivist paradigma, fen bilimlerindeki ölçülebilir ve nicelleştirilebilir olanın bilgisiyyle toplumsal ve tarihsel olaylara açıklama getirmeye çalışmıştır. Buna göre, toplumda insanların üzerinde yer alan genelleştirilmiş yasalar isler. Bilim, kesin kurallara ve yasalara dayanır ve bu yasalar evrenselidir. Dolayısıyla evrensel yasalar aracılığı ile toplumsal olaylar öngörülebilir (Marshall, 1999).

Psikoloji alanında da yapılan çalışmalar gözlemlenebilir davranışlara odaklanmıştır. Hayvanlar ve insanlar üzerinde yapılan deneylerin sonuçlarının genellenerek insan davranışlarının açıklanmaya çalışılmasının pozitivist anlayışın bir ürünü olduğu söylenebilir. Davranışçılık da öğrenmeye bu anlamda açıklamalar getirmeye çalışan bir öğrenme kuramıdır. Bu çerçevede öğretmen merkezli anlayışın öğrenme ve öğretme ile ilgili getirdiği açıklamaların davranışçı öğrenme kuramına dayandığı söylenebilir. Bundan hareketle, çalışmada davranışçı öğrenme kuramına değinilmiş ve öğretmen merkezli yaklaşım ile davranışçı kuramın eğitimsel ifadeleri birbiriyle eşdeğer olarak kullanılmıştır.

2.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Watson, Thorndike, Skinner ve Hull gibi isimlerin başlıca kuramcıları arasında olduğu davranışçılığın temel varsayımı, öğrenmenin bir bilim adamının referanslarıyla anlaşılması gerekliliğidir. Bir başka deyişle öğrenmeyi doğrudan, gözlenebilir ya da denenebilir olaylar aracılığı ile anlamaya çalışmaktır (Mufti ve Peace, 2012). Davranışçılığın temel düşüncesi “psikolojinin ve onunla ilgili alanların tek uğras alanının ilk olarak davranış” olduğudur (Marton ve Booth, 1997: 6). Bu doğrultuda insan davranışında meydana gelen gözlenebilir ve tahmin edilebilir değişiklikleri öğrenme olarak ele alan davranışçılık öğrenme süreciyle ilgilenmemiş, doğrudan sonuca yoğunlaşmıştır. Tüm bu bilgiler, davranışçı görüşün oluşmaya başladığı yıllarda bilim dünyasına hâkim olan pozitivist düşüncenin göstergeleridir.

Davranışçılık gözlemlenebilen davranışlara odaklanan ve zihinsel herhangi bir etkinliği görmezden gelen bir öğrenme kuramıdır. “Öğrenme basitçe yeni bir davranışın edinimi olarak ele alınır. Davranış değişikliği de bir ödüllendirme ve pekiştirme

sürecinden etkilenir” (Pritchard, 2009: 6). Kuramin temelleri, Ivan Pavlov’un (1849-1936) sindirim sistemi üzerine köpeklerle yaptığı ve sonuçlarına dayanarak klasik koşullanmanın ilkelerini oluşturduğu deney ile atılmıştır. Pavlov köpeklerin sadece yiyeceklere değil, diğer uyarılara da (yiyeceğin ardından çalan zil ya da yiyeceği getiren şahıs) salya salgıladığını fark etmiştir. Başka bir ifadeyle basit nötr olan bir uyarı (zil), koşulsuz bir uyarıyla (yemek) eşleştirilince koşullu uyarıya dönüşmektedir. Senemoğlu (2010) klasik koşullanmanın ilkelerinin okullarda ilgi, olumlu tutum, olumlu benlik kavramı ve akademik özgüven gibi olumlu duyguların geliştirilmesinde ise koşullanabileceğini ifade etmiştir. Okullarda mutlu ve ilgi çekici deneyimlere sahip öğrencilerin öğrenme ve öğretme yaşantılarına ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri de muhtemel olabilir.

Davranışçılık kavramını psikoloji bilimine tanıtan Watson (Driscoll, 1994) tipki bir köpeğin koşullandığı gibi bir insanın da koşullanabileceği düşüncesinden yola çıkmış ve arkadaşı Rayner ile birlikte Albert adlı onbir aylık bir bebeğe koşullama yoluyla korku tepkisi kazandırmaya çalışmışlardır. Deneyde Albert beyaz bir fare (nötr uyarıcı) ile oynarken basının arkasından yüksek bir sesle (koşulsuz uyarıcı) uyarılmıştır. Sonuç olarak da Albert korkmuş ve ağlamaya başlamıştır (koşulsuz tepki). Birkaç gün bu durum tekrarlanmış ve ardından Albert’in sadece fareyi gördüğünde, yüksek ses olmadan da korktuğu gözlemlenmiştir. Daha önceleri koşulsuz bir tepki olan korku, Albert’in yüksek ses ve fareyi ilişkilendirmesinden dolayı koşullu tepkiye dönüşmüştür. Hatta sonrasında Albert bunu genellemiş ve beyaz fareye benzer herhangi bir şey gördüğünde de korkmaya başlamıştır. Deneylerini var olan korkuların yok edilmesi üzerine yoğunlaştıran Watson’un eğitime getirdiği en önemli katkı uygun uyarıcıların verilmesiyle öğrencilerde istenilen davranışların kazandırılabilmesi, istenmeyen davranışların ise ortadan kaldırılabilmesi görüşü olmuştur (Senemoğlu, 2010; Schunk, 2011).

Davranışçı öğrenme kuramının önemli isimlerinden olan Skinner, davranışın çevresel ipuçları ve sonuçlar bağlamında anlaşılabilmesine inanmıştır. Bir başka deyişle öğrenme sırasında zihinde neler olduğunu bilmeye ve anlamaya çalışmak gereksizdir. Skinner’in öğrenme tanımı, organizmanın belli bir süre gözlenmesiyle fark edilebilen ve oldukça kalıcı bir davranış değişikliği olduğudur. Kendi bir çevreci olan Skinner’e göre davranış çevresel olayların bağlamında incelenmelidir. Eğer bir davranış ödüllendirilir

veya pekiştirilirse tekrarlanma olasılığı artar. Benzer şekilde eğer caydırıcı bir sonucu olursa da bir tepkinin ortaya çıkma olasılığı azalır. Öğrenmeyi anlamak için kişinin davranışında meydana gelen değişikliklere bakılmalı ve davranışın hangi sonuçlarının değişiklikten sorumlu olduğu belirlenmelidir. Skinner'ın davranışçılığının merkezinde yer alan pekiştirici, davranışın bir sonucu olarak onun yeniden ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır. Sınıf kurallarının belirlenmesinde, yeni konunun öğretiminde, zor bir içerikle başa çıkmada pekiştirici ilkeleri sıklıkla kullanılmaktadır (Philips ve Soltis, 2005; Senemoglu, 2010; Schunk, 2011).

Davranış temelli araştırmacılar uyaran ve tepki arasındaki ilişkileri yönlendiren kuralları bulmaya çabalarlar. Davranışçılar davranışın gözlemlenebilen bileşenlerine odaklanırlar. “Davranışçılara göre öğrenme, öğretim sırasında verilen uyarıcılarla, pekiştirmeyle güçlenen ya da pekiştirilmemeyle zayıflayan öğrenci tepkileri arasındaki nedensel ilişkinin bir ürünü olarak görülmektedir (Senemoglu, 2010: 381). Bir başka ifadeyle öğrenmenin oluşumu, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurulması ve pekiştirme yolu ile davranışın değiştirilmesidir (Ün Açıköz, 2003). Davranışçı yaklaşıma göre distan uyarıcılar öğrenmeyi doğrudan etkilediği için öğrenme ortamlarının etkili bir uyaran-tepki ilişkisi çerçevesinde düzenlenmesi istenilen davranışı elde etmek için önemlidir.

Gredler (2001) davranışçılığın üç temel varsayımını şu şekilde sıralar:

“(1) İçsel bilisel olaylar veya sözel yapılandırmalardan ziyade gözlemlenebilir davranışlar çalışma konusu edilmelidir. (2) Davranış en temel bileşenleri (uyaran ve tepki) bağlamında incelenmelidir. Erken dönem araştırmacılar tarafından incelenen davranış tepkileri refleksleri, gözlenebilen duygusal tepkiler, motor ve sözel tepkileri içermektedir. (3) Öğrenme süreci davranış değişikliğidir. Belirli bir tepki belirli bir uyarının ortaya çıkışı ile ilişkilendirildiğinde oluşur ve bu uyaran görüldüğü zaman ortaya çıkar (s. 37).

Davranışçılığın öğretimdeki yansımaları genelde sorunlu davranışlarla baş etmede ya da olumlu tutum geliştirmede kullanılır. Örneğin sınıf yönetiminde istenilen davranışları sürdürmek ve pekiştirmek için ödül ve ceza yöntemi uygulanabilir. Bir sınıf ortamında öğretmen istenen ve istenmeyen davranışları açıkça ifade edebilir (Pritchard, 2009). Davranışçı yaklaşımın eğitimdeki en belirgin göstergesi öğrenme amaçlarının davranış ifadesiyle belirlenmesidir. Öğrenme için sahip olunan tek kanıtın öğrencilerin

davranislari oldugunu savunan davranisçilar, istenen öğretim sonuçlarinin açık, ölçülebilir davranislar seklinde belirlenmesinin önemli oldugunu ifade etmişlerdir.

Davranisçi yaklasimin ilkeleri, ödül ve ceza sisteminin davranisi istenilen sekle dönüştürmede vazgeçilmez bir araç oldugu sınıf yönetimini saglamak amacıyla öğretmenler tarafından senelerdir kullanilmaktadir (Mufti ve Peace, 2012). İstenen davranisin pekiştirildiği, belirlenen kurallar çerçevesinde ders saatini verimli geçirmeye odakli bir sınıf yönetimi anlayisi mevcuttur. Pritchard (2009) davranisçiligin hâkim oldugu sınıflardaki isleyisi su sekilde açıklamistir:

“Sınıfta herhangi bir davranis için standart rutin ve beklentiler açık hale getirilip pekiştirilebilir. Takim puanlari gibi ödüllendirilmenin kullanilmasi daha siki çalismak ve dogru davranis için oldukça tesvik edici olabilir. Ayricaliklardan mahrum etmek ya da ödülleri kisitlamak gibi cezalar da etkili olabilir ancak olumlu bir yaklasim, sadece cezalarla dayandirilan davranis yönetimi yaklasimina tercih edilmektedir. Ezberden öğrenme bazı öğrencilerin zor buldugu ödevlerle basa çıkmasında yardımcı olabilir” (s. 15-16).

Davranisçi yaklasim bilginin bireyden bagimsiz olarak dis dünyada var oldugunu savunan nesnelci dünya görüşüne dayandigi için gerçek herkese göre aynidir ve oldugu gibi aktarilabilir. Esnek olmayan ve öğretmen ya da uzmanlar tarafından düzenlenmiş içerik ve ders planlari bu görüşe dayanmaktadır. “Eger öğretmen olarak kendimizden bagimsiz bir bilgi gerçekligini kabul ediyorsak bu durumda onu anlamaya, nesnel bir biçimde düzenlemeye ve öğrencilerimize sunmaya çalışiriz. Bunu etkinlikler araciligıyla ya da uygulamali olarak yapabiliriz; amacimiz öğrencinin dünyayi anlamasini saglamaktır” (Hein, 1991: 1). Bu durumda konu alaninin dogru ve eksiksiz bir biçimde, öğrencilerin anlayabileceği bilgi parçalari halinde düzenlenmesi ve sunulmasi öğretmenin görevi olarak algilanir. Konular uygun parçalar halinde ünitelere ayrilir ve öğrencilere sunulur. Bütün öğrencilerin bu bilgileri dogru bir sekilde algiladigi varsayilir. Ders aralarında veya sonlarında sorulan soruların, yapılan ufak testlerin amacı da sunulan bilgi parçaciklarinin dogru anlasilip anlasilmadigini kontrol etmektir. “Bütün öğrenmelerin ölçülür davranislar ve etrafında olusan çevresel olaylar açısından açıklanmasi gerektiğini savunan davranisçi öğrenme yaklasimi bu varsayim dogrultusunda öğrenme sürecini ihmal etmistir” (Driscoll, 2005: 77).

Fidan ve Erden (1993) davranisçi yaklasimin öğretim ilkelerini su sekilde sıralamislardir:

(1)Yaparak öğrenme esastir, öğrenci kendi yaptigi ile öğrenir. (2) Öğrenmede pekitirme önemli bir yer tutar. Uygun şekilde pekitirilen davranışın tekrar edilme olasılığı artar. (3) Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. (4) Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır (Akt. Özden, 2011: 23).

Özetle davranışçı öğrenme yaklaşımında eğitim-öğretim faaliyetleri; öğrenme, çoğunlukla öğretmenin yönlendirdiği ve kontrol ettiği, öğrencinin alıcı durumunda olduğu; derslerin öğretmenin anlatımları ile yürütüldüğü ve derslerin yapısının yoğun bir şekilde kitaplara dayandığı; öğretmenlerin bilgi kanalları olarak çalıştığı ve öğrencilere düşüncelerini ve bilgilerini transfer etmeye çalıştığı bir süreç olarak işlemektedir. Bu bağlamda davranışçı bir öğrenme ortamı bireyin içsel süreçlerini öğrenme sürecine dâhil etmez. Bundan ziyade bireyin gözlemlenebilir davranışlarına odaklanır.

2.1.1.2. Öğretmen Merkezli Yaklaşımında Öğrenci ve Öğretmen Rolü

Davranışçı öğrenme kuramını temel alan öğretmen merkezli yaklaşımda öğrenci ve öğretmen rolleri de bu öğrenme kuramına göre şekillenmektedir. Örneğin Driscoll'un (2005) davranışçı yaklaşımda öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin getirdiği açıklamalar, öğretmen merkezli yaklaşımda öğrenci ve öğretmen rolleri ile aynıdır. Driscoll (2005) davranışçı yaklaşımda öğrenci rolünü çevrede ve tekrar edilip edilmediğine karar verilen davranışları takip eden sonuçlarda etkin olma olarak ifade etmiştir. Ona göre öğretmen rolü ise öğrenme hedeflerini belirlemek, pekitirmeye karar vermek, davranış değişikliği için program uygulamak şeklindedir.

Westwood (2008) da davranışçı yaklaşımda öğretmenlerden “öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımlayarak dikkatle ders planı yapmaları, bununla ilişkili hedefler belirlemeleri, hedefleri davranış cinsinden ifade etmeleri, öğrenmedeki basamakları belirlemeleri ve davranışçı öğretim yöntemlerini (model olma, düz anlatım, taklit, pratik, pekitirme) uygulamalarının beklendiğini” ifade etmiştir (s. 53).

Hancock, Bray ve Nason (2003) öğretmen merkezli sınıflarda öğretmeni şu şekilde tanımlamışlardır:

Öğretmen; (1) sınıfta kuralları belirleyen ve uyulmasını sağlayan baskın lider; (2) öğrenme etkinliklerini yapılandıran ve bu etkinlikler için gerekli zaman

ve yöntemle karar veren; (3) ders amaçlarını ifade eden ve açıklayan ve öğrencinin etkinliği sürdürmesinde etkin olarak sorumlu; (4) öğrencilere doğrudan doğru yanlıs dönütler veren; ipucu kullanan ve eğer gerekiyorsa doğru yanıtları söyleyen; (5) çoğunlukla doğrudan hatırlamaya yönelik sorular soran; çıkarıma dayalı soruları çok az kullanan; (6) ders sırasında ve sonunda sıklıkla özetlemeler yapan kişidir (s. 366).

Schuh'a (2004) göre ise öğretmen merkezli bir öğretimde öğretimin geliştirilmesi ve öğrenme sürecinin kontrolü öğretmen tarafından sağlanır. Öğretmenin rolü "kendisinin ya da uzmanların açısından tanımlanmış ve düzenlenmiş bilgiyi öğrencilere vermektir" (s. 835). Doğrudan öğretim olarak da adlandırılan öğretmen merkezli yaklaşımlar "öğretmene açıklama, model olma ve dönüt vererek alıştırma yapmak için imkân sağlamada merkezi bir rol verir" (Kauchak ve Egen, 1998: 266).

Zira Cuban (1983), tipik bir öğretmen merkezli öğretimin, öğretmen öğrenciden daha fazla konuştugu ve soru sordugu; öğretimin tüm gruba hitap ettiği; ders kitaplarına daha fazla bağımlı; olgusal bilgilerin hatırlanmasına odaklı; öğrencilerin arka arkaya sıralanarak ve bir tahtaya bakarak oturduğu, öğretmenin de önlerinde bir kürsüde olduğu bir sınıf ortamını içerdiğini ifade etmiştir.

Kısacası, davranışçı öğrenme kuramının hâkim olduğu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi-baska bir deyişle manipüle edilmesi- öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenin bir başka sorumluluğu da öğrencilere bilgiyi iletmenin en uygun yolunu bilmek ve bunu uygun yöntem ve tekniklerle uygulamaktır. İçeriğin doğru bir biçimde aktarılması ve belirlenen (öğretmen ya da eğitim uzmanları tarafından) konuların zamanında bitirilmesi ön plandadır. Alanına hâkim, öğrenme sürecini bastan sona yönlendiren, öğrencilerinin hepsinin konuları öğrendiğini garanti altına almaya çalışan bir öğretmen profili söz konusudur. Öğretmenin öğrenci ile kurduğu iletişim de benzer kodlar çerçevesinde yürütülür. Bu iletişim öğrenciyi derse kanalize etmeye yönelik bir iletişimdir. Bu bilgilerin ışığında davranışçı kuramın oldukça öğretmen merkezli olduğu söylenebilir.

2.1.1.3. Öğretmen Merkezli Yaklaşımda Öğretim Uygulamaları

Öğretmen merkezli etkinlikler genellikle öğretimde aktarım modelleriyle ilişkilendirilir. Bu çerçeveden bakıldığında öğretim bilginin öğrenene transfer edildiği

bir etkinlik olarak algılanmaktadır (Schuh, 2004). Mayer (2009) öğretmenlerin anında dönüt alabilecekleri pratik ve ezberden söyleme tekniklerinin öğretmen merkezli sınıflarda sıklıkla kullanıldığını dile getirir.

Laboard Brown (2003) öğretmen merkezli sınıfların özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

Bu yaklaşım çoğunlukla bilginin aktarımı ile ilişkilendirilir. Öğretmenler öğrencilerin gelişim süreçlerinden ziyade içerik ile ilgilenirler. Düz anlatım ve doğrudan öğretim öğretmen merkezli yaklaşımın temel öğretimsel uygulamasıdır. Öğretmenler sınıfta resmin bütününe görebilirler ve içerik üzerinde hâkimiyetleri vardır. Geleneksel olarak öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerine onlar karar verir. Es güdümlene sınırlıdır çünkü öğrenci etkilesimi öğretmenden yönetilen soruları yanıtlamaya dayanmaktadır (s.50).

Öğretmen merkezli yaklaşımlar sunumları, gösterileri, soru sormayı, ezberden okumayı, alıştırma yapmayı ve tekrar etmeyi içerir ve öğrenen merkezli yaklaşıma göre daha fazla yapılandırılmış etkinlik içerir (Burden ve Byrd, 2003). Kauchak ve Eggen (1998) ise öğretmen merkezli öğretimin içine beceri öğretimini ve düz anlatımı alır.

Öğretmen merkezli öğretim uygulamalarının en yaygın olarak kullanılanı düz anlatımdır. Marlowe ve Page (2005) düz anlatımın temellerin Madeline Hunter'a (1982) dayandırılabilineceğini ifade etmişlerdir. Genel itibarıyla geleneksel bir görünüme sahip olan düz anlatım yöntemi birçok öğretmen tarafından sınıflarda etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

“Düz anlatımın amacı genel başarı testleri tarafından ölçülen temel beceriler konusunda öğrenciyi uzmanlaştırmaktır” (Woolfolk, 1993: 481). Düz anlatım modeline verilebilecek örneklerden bir tanesi Rosenshine ve arkadaşlarının (1988. Akt. Woolfolk, 1993) belirlediği Altı Öğretim İşlevidir. Bu işlevler şu şekilde sıralanmaktadır: Bir önceki günün konusunu tekrar ve kontrol et; yeni konuyu sun; öğrencilerin, konu ile ilgili soruların yaklaşık % 80'ini doğru yanıtlayınca kadar kendi rehberliğinde alıştırma yapmalarını sağla; dönüt ve düzeltme ver; öğrencilerin kendi kendilerine alıştırma yapmalarını sağla ve haftalık ve aylık olarak öğrenmenin pekişmesi için tekrarlar yap.

Marlowe ve Page (2005) ise oldukça öğretmen merkezli olan bu modelde dört basamak önermişlerdir: ilk basamak öğretmenin konunun odak noktası ile ilgili motivasyonu sağladığı, öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrenme amaçlarını tanıttığı ya da

bir önceki konuyu tekrar ettiği giriş basamağıdır. İkinci aşamada öğretmen kavramları ve içeriği vererek ana derse geçer. Üçüncü basamak soru sorma, öğrencileri soru sormaya yönlendirme, alıştırma yapma, kısacası öğrencilerin ne kadar anladıklarını ortaya çıkardıkları basamaktır. Son basamakta ise öğretmen konuyu özetleyerek, sorular sorarak, kısa bir değerlendirme yaparak ve ödevler vererek dersi kapatır.

Weinert ve Helmke (1995) düz anlatımın özelliklerini şu şekilde sıralar:

Öğretmenin sınıf yönetimi oldukça etkilidir ve istenmeyen öğrenci davranışları çok düşüktür. Öğretmen akademik ilgiyi ayakta tutar ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yardımcı olarak uygun öğretim gerçekleştirir. Öğretmen olabildiğince fazla öğrencinin öğrenme amaçlarına ulaşmasını garanti eder. Doğrudan öğretimin bazı tutum, davranış ve becerilerin öğretiminde oldukça etkili olduğunu ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Akt. Kauchak ve Eggen, 1998: 266).

Doğrudan öğretim stratejileri öğretmenin dersleri açık ve sıralı bir şekilde yapılandığı öğretimsel yaklaşımlardır. Öğrenilecek içerik ya da becerinin ve dersin tüm adımları ve ritmi öğretmenin kontrolindedir. Doğrudan stratejiler öğretmenlere yeni beceri ve kavramların sunumunda zaman kazandırır. Öğretmenler dersin amaçlarını açık bir biçimde öğrencilere sunarlar ve öğretmen öğrencilerin anlamasını yakından takip ederek onlara sık sık dönütler verir. Doğrudan öğretim dört temel içeriğe sahiptir: (1) amaçların net ve açık ifadesi, (2) öğretmen merkezli öğretim, (3) öğrenci çıktılarının dikkatli takibi, (4) etkili sınıf organizasyon ve yönetim yöntemlerinin tutarlı kullanımı (Burden ve Byrd, 2003).

Davranışçı yaklaşımın etkisindeki öğretmen merkezli geleneksel sınıflar, yapılandırmacı sınıflardan birçok yönüyle farklıdır. “Davranışçı öğrenme modelinde öğrenme, uyarana karşı bireyin vermiş olduğu tepkinin pekiştirilmesi sonucunda meydana gelen davranış değişikliği olarak düşünülmekte; zihin de doldurulması gereken boş bir kap, boş bir levha veya gerçeği yansıtan ayna gibi görülmektedir” (Murphy, 1997:6). Davranışçı anlayışa dayalı geleneksel sınıflardaki bu düşünce, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmeni merkeze konumlandırarak öğrenciyi mekanik, bilgi toplayan bireyler olarak ele almaktadır. Bu tür ortamlarda bilgi, bireylerin dışında düşünülerek başkaları tarafından belirlenmekte, öğretmen bu bilgilerin dağıtıcısı, öğrenci de bu bilgiyi alıp, istendiğinde aynen geri veren bireyler olarak görülmektedir (Dündar, 2008). Bu da bilginin yapılandırılmış bir şekilde öğrenciye aktarıldığı,

aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınıp alınmadığının kontrol edildiği, öğretmen güdümünde öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Ancak gerek bilimsel alandaki gelişmeler, gerekse bununla paralel olarak eğitim alanındaki yapılandırmacı görüşün yer bulmaya başlaması öğretmen merkezli anlayışın sorgulanmasına neden olmuş ve öğrenme sürecinde öğrencinin önemine daha fazla vurgu yapan görüşler ön plana çıkmaya başlamıştır.

2.1.2 Öğrenen Merkezli Yaklaşım

Lefrançois (1997) öğrenen merkezliliğin öğrencilerin program ile ilgili kararlarda geleneksel öğretimden daha fazla söz hakkı verilmesini savunan bir anlayış olduğunu dile getirir. Hannafin ve Land'e (1997) göre öğrenen-merkezli öğrenme sistemleri, öğrenciyi neyi, ne zaman nasıl öğreneceğine ilişkin karar vermede söz sahibi yapar. McCombs ve Whisler (1997) ise öğrenen-merkezliliği "birey olarak öğrenenler (kalitim, deneyim, bakış açısı, geçmiş, yetenek, ilgiler, kapasite ve ihtiyaçlar) ile öğrenmeyi (öğrenme ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili en uygun bilgi ve tüm öğrenenler için en yüksek seviyede motivasyon, öğrenme ve başarı sağlamada en etkili öğretme etkinlikleri) birleştiren perspektif" olarak tanımlamışlardır (s. 9). Bu geniş tanımlamayı yaparken öğrenen merkezli yaklaşımın öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme ortamlarının duyuşsal özelliklerini önemseyen tarihsel ve felsefi kökenleri ile öğrencinin içsel motivasyonunu ve başarısını etkili ve nitelikli bir biçimde arttırmayı da önemseyen öğrenme sürecini bütünleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Öğrenen merkezli yaklaşımın kökenlerine bakıldığında yaklaşımın aslında çok da yeni olmadığı görülmektedir. Öğrenen merkezli yaklaşımın kökenleri Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori ve Dewey'in düşüncelerine dayanmaktadır (Brown ve Adams, 2001).

Kendi dönemindeki okuma ve ezberlemenin baskın olduğu klasik eğitimin öğrencileri aktif olmaktan alıkoyduğunu; bu tarz bir eğitimin oldukça sıkıcı olduğunu ifade eden Rousseau, öğrencilerin duyuları, deneyimleri ve etkinlikleri aracılığıyla öğrendiklerine inanmaktadır. Öğrenciler deneyimleri doğrultusunda keşfeder, karşılaştırma yapar, sorgular ve sonuca ulaşarak fikirler oluşturur. Çocuğun çevre ile olan etkileşimi bu fikirlerin gelişip karmaşık hale gelmesi ile gerçek bir öğrenmeye dönüşür. Rousseau'ya göre "bir eğitim programı çocukların ilgi ve ihtiyaçları üzerine

kurulu olmalı, çocuklar yetişkinlerin önceden belirlediklerini öğrenmeye zorlanmamalıdır” (Ornstein ve Levine, 2008:108).

Johann Heinrich Pestalozzi de kendi dönemindeki eğitimin sıkıcı olduğunu ve öğrencileri endişeli, gergin ve pasif kıldığını iddia etmiştir. Öğrencilerin bilgileri ezberlediğini ancak anlamadığını ifade eden Pestalozzi, öğrencilerin zihninin gözlem ve deneyim aracılığı ile izlenimler edindiğini ve bu izlenimlerin öğrencilere karşılaştırma yapma, inceleme, ayırt etme, sınıflandırma ve sonuca ulaşmalarını olanaklı kılan fikirler ve organize zihinsel yapılar ürettiğini belirtmiştir (Marlowe ve Page, 2005).

Öğrenen-merkezli eğitim denildiğinde akla gelen en önemli düşünür John Dewey’dir. John Dewey, geleneksel eğitimi eleştirerek öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu vurgulamış ve 1896 yılında kendi laboratuvar okulunu açmıştır. Bu okul, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaya ve problemleri keşfedip çözmeye teşvik etmiştir. “Böylelikle öğrencilerin öğrenmesi kalıcı ve anlamlı olmaktadır” (Henry, 2003:14).

Birçok kaynaktan derlendiği şekilde John Dewey’in görüşleri şu şekilde toparlanabilir: Tıpkı Rousseau ve Pestalozzi gibi Dewey de kendi döneminin eğitim sistemine, problem çözme ve yansıtıcı düşünme içermediği için karşı çıkmış ve oldukça sıkıcı bulmuştur. Dewey çocukların en iyi sadece yaparak değil yaşayarak öğrenen aktif öğrenenler olduğunu düşünmektedir. Sınıfta öğrenenler için anlamlı ve ilgi çekici yapılandırma etkinlikleri savunan Dewey eğitimin “akademik konuları öğretmekle sınırlı olmaması ve pragmatik olması gerektiğini, öğrencilere düşünme ve dış dünyayı anlama yollarını öğretmesi gerektiğini” ileri sürmüştür (Loyens ve Rikers, 2011: 363). Ona göre bir durumda öğrenilen şey gelecekteki durumlar için yönlendirici olabilir. Öğrencilerin düşünceleri için çevreleriyle etkileşim içerisinde olmaları gerektiğine inandığından, her öğrencinin bir projeye aktif bir şekilde katılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir projenin eğitimsel olabilmesi için öğrencilerin ilgileriyle uyumlu olması, öğrencilerin aktif bir şekilde hareket etmesi, iç motivasyona hitap etmesi, yeni problem ve sorgulamalara sürükleyecek problemler içermesi ve yeterli zaman dilimine sahip olması gerekmektedir. Dewey’e göre okul, öğrenenlerin bir arada çevreyi değiştirmelerini ve demokratik, samimi bir tavırla ilişki kurmalarını sağlayan sadeleştirme, daraltma ve dengeleme olgularına dayanan bir kurum olmalıdır. Ona göre okuldaki problem çözme yöntemleri toplum yaşamına da transfer edilmelidir. Onun

okul ve sınıf kavramları öğrenenlerin birlikte çalıştıkları, karşılaştıkları problemlere hep beraber çözümler buldukları en küçük toplum modelleridir. Dewey'in grupça problem çözme yöntemi, öğretmenin otoritesine dayanan bir öğretimi temel alan geleneksel sınıf ortamındaki yöntemden özde farklıdır. Disarıdan zorlama ile yönlendirmeyi sorgulayan Dewey, kişinin kendi kendisini yönlendirip disipline ettiği içsel disiplin/içerik bakış yöntemini tercih eder. Problem merkezli bir öğretimde problem çözme aktivitesi gereklidir. Bu aktivitede kontrol mekanizması kişilerin kendisidir. Öğretmen de öğrenmeyi kontrol etmekten çok öğrenmeye rehberlik yapan kişi konumundadır. Dewey'e göre "öğretmenin görevi, çocuklar belli ilgi ve öğrenme ihtiyaçları ile öğrenme ortamlarına geldikleri için, bu yetenek ve ilgileri dikkate almak olmalıdır" (Prawat, 2000:834). Dewey, bilginin ve öğretimin öğrencinin deneyimleri üzerine kurulmasını önermektedir. Ona göre, "bilgi ve fikirler öğrenciler için anlam ifade eden deneyimlere dayalı durumlardan ortaya çıkmaktadır" (Foxy, 2001: 15). Öğretimde hareket noktası öğrenenin gereksinimleridir. Dewey geleneksel okulun temel aldığı hazırlık kuramını reddeder. Öğrencileri geleceğe yönelik güdülemekten ziyade öğretimde onların yaşadıkları anın problemlerini çözmelerini sağlayacak ilgi ve gereksinimlerine cevap verilmelidir (Dewey, 1991; Gredler, 2001; Brown ve Adams, 2001; Weimer, 2002; Henson, 2003; Marlowe ve Page, 2005; Loyens ve Rikers, 2011).

Tüm bu düşünceler yapılandırmacı öğrenme kuramının ve öğrenen merkezli yaklaşımının temellerini oluşturmaktadır. Eğitim alanındaki bu dönüşüm, bilimsel alandaki dönüşümle birlikte seyretmiştir. Bu çerçevede yorumlamacı paradigmaya değinmekte fayda görülmektedir.

"1970'ler ile birlikte fenomenolojik yaklaşımlara ilginin artması, sosyal bilimlerde doğa bilimlerinin araştırma modelinin geçerliliği konusunda bir takım şüpheler doğurmuştur" (Marshall, 1999: 376). Bu şüpheler çerçevesinde bir araya gelen sesler, doğa bilimlerinin yöntemlerinin insani ve toplumu açıklamak için uygun olmayacağını savunmaya başlamışlardır. Örneğin, Marshall ve Rossman (1999)'a göre, tüm araştırmalar, dünya hakkında bir dizi inanç ve duygu ve onların nasıl anlaşılması ve çalışılması gerektiği tarafından yönlendirilmek üzere yorumlayıcıdır. Einstein'ın "Görelilik Kuramı", Heisenberg'in "belirsizlik ilkesi" gibi bilim dünyasında meydana gelen bir takım gelişmeler, pozitivist paradigmanın nesnellik ilkesini sorgulanır hale getirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gerçekliğin sürekli değişmesi, tek bir

gerçekliğin olmayışı, gerçekliğin insan ve toplum etkileşimlerinden etkilenerek oluşturulması ve süreklilik arz etmesi anlayışı, bilim adamlarını onu yorumlayarak anlama çabasına itmştir (Inal, 1994). Bu durumda ilgi, tarihsel - toplumsal gerçekliklerin açıklanmasında yetersiz kaldığı düşünülen pozitivist paradigmadan gitgide yorumlamacı paradigmaya doğru kaymıştır.

Yorumlamacı paradigmada gerçeklik bireylerin anlam dünyaları ile yaratılmıştır ve dolayısıyla gerçekliğin doğası öznedir. Başka bir ifade ile gerçeklik sosyal olarak inşa edilir ve gözlenebilir bir gerçeklik yoktur (Merriam, 2013). Gerçekliğin karmaşık bir yapısı vardır ve olgular arasında karşılıklı bir ilişki, yani etkileşim söz konusudur. “Sistemler, çeşitlilik, açıklık, karmaşıklık, karşılıklı nedensellik ve belirsizlik gösterirler” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 28). Bu durumda toplumsal gerçeklik bireylerin eylemleri doğrultusunda sürekli olarak yeniden inşa edilir. Gerçekliğin içinde bulunduğu koşullara göre sürekli oluşturulduğu ve dönüştürüldüğü bir dünyada “bilimsel bilgi, onu üretenlerin anlayış ve tercihlerinden soyutlanamaz” (Can, 2005: 4). Bilgi edinme süreci de soyut bir şekilde gerçekleşmez. Anlamak bir yorum sürecidir dolayısıyla ortaya nesnel görüşler değil, bakış açıları çıkar. Yorumlamacı görüş, bireylerin aktif ve dinamik yapısına işaret eder. Bu görüşe göre zihin pasif bir şekilde dışarıdan gelen uyaranları algılayıp tepki vermez (Driscoll, 1994). Birey, dış dünyanın aktif bir katılımcısı ve bu dünyayı oluşturma sürecinin aktif bir yorumlayıcısıdır.

Bilim alanındaki bu değişimin ışığında, uzun yıllar, özellikle de aydınlanma çağının bilimsel gelişmeleri etkisinde sosyal bilimlere de etkisi altına alan pozitivist paradigma ile “toplumun ve insanın kendine özgü doğası gereği tabiata indirgenemeyeceğini, bu nedenle de sosyoloji için doğa bilimlere modelinin geçersiz olduğunu söyleyen yorumlayıcı paradigma”nın (Can, 2005: 1) çatışması eğitim bilimlere alanında yapılan çalışmalarını da etkilemiştir. Eğitim bilimlere alanında nesnelci pozitivist bilim anlayışının ürünü sayılan davranışçılığın eleştirilmeye ve tekilci-öznelci yeni bilim anlayışına uygun öğrenme yaklaşımlarının sıklıkla dillendirilmeye başlandığı görülmüştür (Aydın, 2012). Dolayısıyla döneminin geleneksel eğitim anlayışlarına karşı çıkan düşünürlerin de etkisiyle, eğitim ortamlarında odak noktasını öğretmen ve içerikten öğrenciye doğru kaydıran bir anlayışa doğru değişim yaşanmıştır. Öğrenen-merkezli yaklaşımın köklerinde de öğrenmeye ilişkin oluşturulan kuramlardan yapılandırmacı öğrenme kuramı yatmaktadır. Zira fikirleri öğrenen merkezli anlayışın

temellerini oluşturan düşünürler (Rousseau, Pestalozzi, Dewey) incelendiğinde, aynı düşünürlerin yapılandırmacı öğrenme kuramının da temellerini attığı söylenebilir. Öğrenen-merkezli yaklaşım yapılandırmacı bir anlayış olup, tipki davranışçı öğrenme kuramı-öğretmen merkezli yaklaşım gibi birlikte anılmaktadır.

2.1.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Kauchak ve Egen (1998) öğretme ile ilgili bakış açıları değişirken aynı zamanda öğrenen ve öğrenmeye ilişkin görüşlerin de değiştiğini ifade etmişlerdir. Zaman içerisinde araştırmacılar öğrenmeyi fazla basitleştirdiği ve çok fazla dış etkenlere bağladığı gerekçesiyle davranışçı görüşü yeniden gözden geçirmek gerekliliğini ortaya sürmüşlerdir. Buna göre, öğrenenlerin çevredeki uyaranlara tepki vermelerine rağmen onların pasif alıcılar olmadığı yönünde sonuçlara ulaşmaya başlanmıştır. Bunun yerine öğrenenler çevreden gelen uyaranları aktif olarak değiştirip dönüştürmektedirler. Önceki yaşantıları, motivasyonları ve öğrenme stratejileri gibi bireysel etkenler öğrenmelerini etkilemektedir. Öğretmenin rolü ödül ve ceza dağıtıcısından, öğrencilerin bilgiyi organize etmelerine ve ondan anlam çıkarmalarına yardımcı olan kişiye dönüşmüştür. Yapılandırmacılık da zaman içerisinde öğrenenin yeni bilgiyi yaratma ve yapılandırmadaki rolü üzerine dikkatleri çekmiştir (Schunk, 2011; Mufti ve Peace, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel mesajı öğrenmenin “aktif” bir “anlamlandırma” süreci olduğudur. Bilgi, anlam arayan öğrenenler tarafından geçmiş bilgiler ve deneyimlerle entegre edilerek, özellikle aktif deneyimler doğrultusunda yapılandırılır. Anlam, öğrenenler belirli içsel ve bilissel süreçler aracılığıyla kendi deneyimlerini aktif olarak yorumladıkları zaman meydana gelir. Başka bir ifadeyle, öğrenenler, geçmiş deneyimleri ve bilgilerini kullanarak elde ettikleri yeni bilgiden anlam oluştururlar. Hiçbir kişinin deneyimleri diğeriyle aynı olmadığı için, anlamlandırma sürecini de diğer insanlarla aynı şekilde işlemeyecektir. Yapılandırmacı anlamda öğrenme, bilgiyi sorgulama, yorumlama ve analiz etme sürecidir. Aynı zamanda bu süreci geliştirmek, anlamlarımızı, kavramlarımızı ve fikirleri algılayış şeklimizi değiştirmek için kullanma ve simdiki deneyimlerimizi, geçmiş

deneyimlerimiz ve konuyla ilgili hali hazırda bildiklerimizle bütünleştirmedir (Hein, 1991; Yurdakul, 2005; Westwood, 2008; Schunk, 2011; Mufti ve Peace, 2012).

Yapılandırmacılık kavramı öğrenenlerin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandığı, her bir öğrenenin bireysel ve sosyal olarak anlamlı yapılandığı varsayımına işaret eder. Bundan hareketle iki temel görüş üzerine odaklanmak gerekir: “(1) Öğrenme ile ilgili düşünürken öğrenene odaklanmalıdır, konu ya da derse değil, (2)Deneyim aracılığı ile yapılandırılmış anlamdan bağımsız hiçbir bilgi yoktur” (Hein, 1991: 1). İkinci görüş yapılandırmacılığın bilginin ne olduğu konusundaki varsayımına dayanmaktadır. Buna göre dışarıda bir yerde bireyden bağımsız ve öğrenene aktarılmayı bekleyen bir bilgi yoktur (Driscoll, 1994). Yani bilgi öğrenene transfer edilen ve dışarıda bağımsız olarak var olan bir şey değildir. Bu görüş yapılandırmacılığın, davranışçı öğrenme kuramının dayandığı nesnelcilığe karşı duruşunu da yansıtır. Bu varsayımına dayanarak; her bir bireyin deneyimi dolayısıyla anlam dünyası diğerinden farklı olacağından; gerçekliğin/doğruluğun da kişiye göre değişeceği söylenebilir. Bu durum, konu alanının her bir öğrenciye göre farklı olması anlamına gelmez. Öğretmenlerin öğrencilerinin bir konuyu öğrenirken, onu kendilerine has anlam dünyalarından geçireceklerini, dolayısıyla da kendilerine has bir yapı oluşturacaklarını göz ardı etmemeleri gerektiği anlamına gelir. Piaget’e göre, geleneksel öğretim yönteminin öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde ortak çerçeveler olduğunu ileri sürmesi gerçekçi bir görüş değildir çünkü öğrencinin algıladığı öğretmenin söylediği ile aynı olmayabilir (Marlowe ve Page, 2005). Bundan dolayı öğretmenin öğrettikleri öğrencinin öğrendikleriyle her zaman aynı olmaz. Öğrencilerin her birinin farklı geçmiş deneyimleri ve bilgileri vardır. Var olan bu deneyim ve bilgiler yeni öğrenmeleri doğrudan etkileyen faktörlerdir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı şu bileşenlere vurgu yapar: (1) Öğrenenler kendi anlayışlarını yapılandırırlar – anlam onlara dağıtılan ya da aktarılan bir şey değildir, (2) Yeni bilgi önceki anlamlara dayanır, (3) Öğrenme sosyal etkileşim ile geliştirilir, (4) Otantik öğrenme etkinlikleri anlamlı öğrenmeyi destekler. “Bilginin dış dünyada var olan herhangi bir şeyin kopyası olmadığını aksine daha önce yapılandırılan ve yorumlanan bilgiye dayanılarak yapılandırıldığını savunan bu anlayış” (Marshall, 2000: 451) öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri temelden değiştirmiştir. Bu perspektiften bakılacak olursa, yeni deneyimler ve materyaller daha önce

yapilandirilmis bilissel yapilar ve deneyime dayanan dis dünya ile etkilesim üzerinden yorumlanmistir. Bu da dünyanın benzersiz resimlerinin olusturulmasına olanak verir. Bir baska ifadeyle her birey dünyaya bakisi ile ilgili kendisine ait benzersiz bir resim çizer. Öğrenenlerin kendi deneyimleri de öğrenmeyi kolaylastiran bir faktördür (Larochelle ve Bednarz, 1998; Brooks ve Brooks, 1999; Terhart, 2003).

Algilama, hatirlama, dili kullanma, mantik yürütme ve problem çözüme gibi zihinsel süreçlerle ilgilenen bilissel psikoloji üzerine temellendirilen yapilandirmacilik, davranisçi kuramin öğrenenleri bilginin pasif bir alicisi olarak görmesine ve sadece gözlemlenebilir davranis çiktilarini öğrenme olarak kabul edip bireyin içsel süreçlerini göz ardı etmesine tepki göstermistir. “Yapilandirmaciliga göre öğrenme, yeni bir bilgi, bireyin var olan yapilari üzerine eklendiginde ve yapilandirildiginda gerçekleşir. Öğrenmenin en iyi yolu, kendi anlamlarimizi aktif olarak kendimizin yapilandirmasidir” (Pritchard, 2009: 17). Yapilandirmaciligin iki büyük kuramcisindan biri olan Jean Piaget’ye (1896-1980) göre bilgi edinimi birey tarafından sürekli olarak gerçekleştirilen bir yapilandirma sürecidir (Driscoll, 1994). Onun öğrenme sürecine kattigi kavramlardan bir tanesi dünyayi anlama, algilama ve onun üzerine düşünme yollarini içeren bilgi yapilari olarak tanımladigi semalardir (Marlowe ve Page, 2005: 12). Çok miktardaki bilgiyi anlamlı bir sisteme dönüştüren yapilar olan (Schunk, 2011) semalar çevre ile olan etkilesimlerimiz çerçevesinde oluşur. Piaget’e göre bütün öğrenmeler semalarin yaratilmasi ve gelistirilmesini içerir (Mufti ve Peace, 2012).

Daha çok çocuklardaki bilissel gelisim asamalari üzerine odaklanan Piaget’e göre “her gelisim asamasında gerçeklik farklı yapilandirildiği için çocuklar yetiskinlerden farklı düşünürler” (Ornstein ve Levine, 2008:122). Ona göre her çocuk fiziksel, sosyal ve kültürel çevresiyle yeterli etkilesim içerisine girdigi takdirde bütün asamalari dogal olarak geçer ve bilissel olarak gelisir (Lyle, 2000).

Piaget, öğrenme kavramini uyum ve denge kavramlari ile açıklamaktadır. “Uyum da özümleme (assimilation) ve uyum saglama (accomodation) süreçlerinden oluşur” (Ün Açıkgoz, 2004: 68). Özümlemede birey yeni karsilastigi bir durumu kendisinde var olan bilissel yapilarla (semalarla) açıklamaya çalışir. Yeni durumu anlayabilmek ve açıklayabilmek için semalarin düzenlenmesi; yeniden biçimlendirilmesi süreci ise uyum saglamadır. Tüm öğrenme ve bilme etkinlikleri özümleme ve uyum saglamayı kapsar. Bireyler çevrelerine, var olan semalarini

kullanarak (özümleme) ve yeni bir durum eklendiğinde onları dönüştürerek uyum sağlarlar. Denge ise var olan bilgi ile yeni bilgi arasında herhangi bir çatışma olmadığında sağlanır. Bireyin bir asamadan diğer asamaya geçmesini sağlayan dengeleme süreci aynı zamanda çevreye uyumunu sağlar. (Ornstein ve Levine, 2008; Woolfolk, 1993; Driscoll, 1994; Fleury, 1998; Pritchard, 2009; Senemoglu, 2010; Schunk, 2011).

Piaget bireylerin dengeye ulaşmak için kendi düşünme süreçlerinin yeterliliğini sürekli olarak test ettiğini ileri sürer. Baska bir ifade ile dengeleme duragan bir süreç değildir. Yeni durum var olan herhangi bir sema ile uyusmaz ve uyum sağlanamazsa dengesizlik oluşur. Bu da dengenin sağlanabilmesi için bireyi yeni yollar keşfetmeye iter. İste bilissel gelişimi, baska bir ifade ile öğrenmeyi güdüleyen durum tam olarak da budur. Bireyin özümleme ve uyum sağlama süreçlerini işleterek yeniden dengeye ulaşması, var olan yapılarını sorgulaması ve dönüştürmesi için, yapılarını zorlayacak çatışmalı durumlara ihtiyaç vardır (Woolfolk, 1993; Senemoglu, 2010; Schunk, 2011). Piaget'e göre bilginin yapılandırılması bilinçli bir çaba gösteren organizma ile çevresi arasındaki etkilesimin sonucudur (Olssen, 1996; Harlow, Cummings ve Aberasturi, 2007). Bu sebeple Piaget öğrenme etkinliklerinin merkezine öğrenenin bilissel yapılarını zorlayacak problemleri alır. Schunk (2011) Piaget'in eğitim alanına katkısını şu şekilde özetlemiştir: “Öğretmenler öğrencilerinin hangi bilissel gelişim döneminde olduğunu bilmelidirler. Öğrencilerin çevreyle etkilesimli ve aktif olmaları gereken ortamlara ihtiyaçları vardır. Öğretmenler öğrencilerin var olan semalarını zorlayacak tutarsızlıklar yaratmalı ve sosyal etkilesimi sağlayan etkinlikler tasarlamalıdır” (s. 341).

Yapılandirmaci anlayisin diğer büyük kuramcisi olan Lev Vygotsky (1896-1934) işbirliğine dayalı sosyal etkilesimin ve iletişimin öğrenme üzerindeki inanılmaz etkisine vurgu yapmıştır. Bundan dolayı da “Piaget bilissel yapılandirmacilik anlayisinin temsilcisi olarak kabul edilirken, onun anlayisi sosyal yapılandirmacilik olarak adlandırılmıştır” (Westwood, 2008:3). Vygotsky'nin yapılandirmacilik fikri, “insan aktivitelerinin kültürel bir ortamda meydana geldiği, dil ve diğer sembol sistemleri tarafından şekillendiği ve en iyi şekilde kendi tarihsel gelişiminde incelendiğinde anlaşılabilirliği” görüşü üzerine kuruludur (John-Steiner ve Mahn, 1996: 191). Vygotsky'e göre tarihsel ve kültürel yönler öğrenme ve gelişimden ayrı düşünülemez. Öğrencilerin çevresindekilerle etkilesimleri onların düşüncelerini

degistirir. Sosyal yasantilarin düşünmeyi ve dünyayi yorumlama yollarini sekillendirdigini ifade eden Vygotsky, çocugun yalnız basına çalisan bir bilim adamı oldugunu savunan Piaget'in aksine gelisimin büyük bir oranda çocugun dünyasındaki kisilere bagli oldugunu ileri sürmüştür. Bilissel gelisim sürecinde dilin oldukça önemli oldugunu vurgulayan Vygotsky, çocugun kendisinden çok daha yetkin bir bireyle birlikte çalimasinin onu gelistirecegini ifade etmistir.

Vygotsky'e göre sosyal etkileşim problem çözme gibi yüksek düzey zihinsel etkinliklerin temelidir. Vygotsky bilissel gelisime içselleştirme, yakınsal gelisim alanı ve destekleme (scaffolding) olarak üç temel kavramla açıklama getirmiştir. İçselleştirme sosyal ortamlardaki bilginin kazanılmasıdır. Birey edindiği bilgiyi kendisine göre içselleştirir. Bu durumda çocugun içsel denetimini cesaretlendirmek kendi yasanti ve bilgilerinin düzenlemesini desteklemek oldukça önemlidir. Yakınsal gelisim alanı ise bir çocugun kendi basına ulaşabileceği performans düzeyi ile bir yetiskinin ya da daha tecrübeli bir akranının rehberliğinde ve işbirliğinde ulaşabileceği performans düzeyi arasındaki aralık olarak adlandırmıştır. Destekleyiciler ise bilissel gelisimi harekete geçirecek olan, öğretmen tarafından ortam aracılığı ile bireye sağlanan yardım ve desteklerdir. Vygotsky'e göre en iyi öğrenme ve öğretim öğrencinin gelisiminin ötesinde yer alandır. Öğrenmeyi düşünme becerisi kazanma olarak ifade eden Vygotsky eğitimde üst düzey bilissel becerilerin geliştirilmesine ve işbirliği içerisinde çalismaya önem vermiştir (Driscoll, 1994; Johnson, 2003; Yurdakul, 2005; Langford, 2005; Woolfolk, 1993; Pritchard, 2009; Schunk, 2011; Senemoglu, 2010).

“Her ikisi de yapılandırmacı olan bu kuramcılar bilginin birey tarafından aktif olarak derlendiğini ifade eder. Ayrıca her iki görüş de öğreneni aktif anlam arayan ve bilginin yapılandırıcısı olarak görürler” (Gredler, 2001: 72). Piaget ve Vygotsky'nin ayrıldığı nokta, öğrenmeye rehberlik eden ve onu engelleyen mekanizmaların kavramsallaştırmalarında yatar. Piaget'nin kuramı yapısaldir ve gelisimin psikolojik yas ile ilgili basamaklar tarafından yönlendirildiğini düşünür. Vygotsky ise bireyin içinde bulunduğu kültür ve bağlamı biyolojiden daha önemli olarak görür. Sosyal etkileşim öğrenme için oldukça önemlidir. Bu durum onu Piaget'den ayıran önemli bir özelliktir çünkü Piaget'e göre öğrenme bireysel bir etkinliktir ve çocuklara yalnız bir bilim adamlarıymış gibi yaklaşılmalıdır (Mufti ve Peace, 2012). Bilissel yapılandırmacılığın temel katkısı öğrenenin bilgi edinimindeki etkin rolüne yaptığı vurgudur. Sosyal

yapilandirmacilik ise bilginin olusumunda kültürel eylemlerin, dilin ve diger insanların önemine vurgu yapar (Marton ve Booth, 1997).

Driscoll (1994) Piaget'nin görüşlerinden esinlenen öğretim ilkelerini su şekilde sıralar: (1) öğrenme çevresi çocuğun etkinliklerini desteklemelidir, (2) çocukların akranlarıyla etkileşimleri bilissel gelişimleri için önemli bir kaynaktır, (3) çocukların düşünce yapılarındaki çelişki ve tutarsizliklerin farkında olmalarını sağlayan öğretim stratejileri kullanılmalıdır (s. 196-197).

Hein (1991) ise yapilandirmaci öğrenme ilkelerini su şekilde sıralamıştır:

(1) Öğrenme aktif bir süreçtir. (2) Bireyler öğrenme sürecinde öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenme hem anlami yapilandirmayı hem de anlam sistemlerinin yapilandirilmesini içerir. (3) Anlami yapilandirmanın temel eylemi zihinseldir, yani zihinde gerçekleşir. (4) Öğrenme dili içerir, kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler. (5) Öğrenme sosyal bir etkinliktir. Öğrenmemiz diğer insanlarla, öğretmenlerimizle, akranlarımızla, ailemizle olan yakın ilişkilerimizle ilgili olduğu kadar tanımadığımız insanlarla günlük karşılaşmalarımızla da ilgilidir. (6) Öğrenme bağlamsaldır. Öğrenme daha önce bildiklerimiz, inandıklarımız, sahip olduğumuz ön yargılar ve korkularımızdan bağımsız değildir. (7) Bireyin öğrenmesi için bilgiye ihtiyacı vardır. Üzerine inşa edeceği önceki bir bilgi olmadan yeni bir bilgi edinilemez. Dolayısıyla ne kadar çok bilirsek o kadar çok öğrenebiliriz. (8) Öğrenme zaman alan bir uğrastır. (9) Motivasyon öğrenmenin anahtarıdır (s.2-3).

“Yapilandirmaci anlayış, bilgi ediniminde etkin ve basrol oynayan, sosyal ve fiziksel çevreleriyle etkileşim halindeyken kavramlar ve beceriler geliştiren öğrenene odaklanan öğretim yöntemlerini desteklemektedir” (Westwood, 2008: 4). Driscoll (1994) karmaşık öğrenme ortamlarının, yansıtma, etkileşim, işbirliğinin yer aldığı öğrenme ortamlarının ve öğrenen merkezli öğretimin öğrenme için yapilandirmaci koşulları sağladığını ifade eder. Yapilandirmaci anlayışta öğrenci neyin, ne zaman ve şekilde öğreneceğine karar vermede söz sahibidir. Öğrenciler kendi ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçların nasıl giderileceğine ilişkin karar verme sürecinde aktif olarak yer alırlar. Öğrenme sorumluluğu öğrenene aittir ve öğretmen bu sorumluluğu gerçekleştirmede öğrenene rehberlik eden kişidir. Öğrenene rehberlik etmek öğrenciyi kendi deneyimlerini yaşamada ve öğrenme sürecinde sorumluluk almasında cesaretlendirmektir. Yapilandirmaci öğrenme anlayışında öğretmen öğrencileriyle

beraber öğrenen ve kendi bilgi yapılarını sorgulayan kişidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları esnek, öğrenen merkezli, yasanti zenginliğine olanak sağlayıcı ve otantik ortamlar olarak tasarlanır. Öğrenenler mümkün olduğunda kendi deneyimlerine dayanarak gerçek yaşam durumlarına yakın öğrenme yasantıları yoluyla kendi anlam yapılarını oluşturlar çünkü bir bilginin yararlı olabilmesi için, hali hazırda var olan bilgi yapıları ya da semaları ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Driscoll, 1994; Kauchak ve Eggen, 1997; Pepin, 1998; Brooks ve Brooks, 1999; Gipps, McCallum ve Brown, 1999; Brown ve Adams, 2001; Ün Açıköz, 2004; Yurdakul, 2005; Westwood, 2008; Marlowe ve Page, 2005; Mufti ve Peace, 2012).

2.1.2.2. Öğrenen Merkezli Yaklaşımda Öğrenci ve Öğretmen Rolü

Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine dayanan öğrenen merkezli yaklaşımda öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin derlenen bilgiler gerek yapılandırmacı öğrenme gerekse öğrenen-merkezli yaklaşımı ele alan kaynaklarda geçen öğrenci ve öğretmen rolü üzerinedir. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmene atfedilen roller arasında her iki başlık açısından bir ayrıma gidilmemiştir.

Öğrenen merkezli ya da yapılandırmacı öğrenme denildiğinde öğrencinin temel rolü, öğrenme sürecinde aktif olmasıdır. Kendi öğrenme ve bilgi oluşturma sürecinden sorumlu olan öğrencinin öğrenme ortamına kendi deneyimleriyle aktif olarak katılması, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Phillips (1995) öğrencilerin sadece dinlemek, okumak, rutin alıştırma üzerinden ders çalışmak yerine, tartışmalara katılmalarını, fikirlerini müzakere etmelerini, hipotezler oluşturmalarını, araştırma yapmalarını ve bir bakış açisi edinmelerini aktif öğrenen özellikleri olarak açıklamaktadır. Bauersfeld (1998) öğrenenin öğrenme sürecinin baş aktörü olduğunu çünkü söz konusu olanın kendi yapılandırma süreci olduğu belirtmiştir.

Gagnon ve Collay'a (2006) göre yapılandırmacı öğrenmenin ilkeleri; öğrenenlerin şu özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir:

- " (1) Öğrenenler öğrenme yasantıları ile ilgili kişisel anlamlar yaratmak için bireysel olarak düşünürler. (2) Öğrenenler öğrenme yasantılarının sosyal anlamlarını oluşturmak için diğerleriyle işbirliği içerisinde düşünürler. (3) Öğrenenler önceki bilgileri ve deneyimleri arasında ilişki kurarlar. (4) öğrenenler öğrenme yasantıları esnasında grup görevlerini başarmak ile ilgili birlikte

düşünürken sorular yönetir ve yanıtlarlar (5) Öğrenenler öğrenme yasantıları ile ilgili düşüncelerini paylaşırlar ve sınıf ile birlikte paylaşılmış anlamlar yaratırlar (6) Öğrenenler öğrenme yasantıları esnasındaki bireysel ve kolektif düşünceleri üzerine yansıtma yaparlar” (s. 13).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilere atfedilen roller açısından Phillips (1995) üç farklı rol tanımlar. Bunlar; (1) Aktif öğrenen: Bilgi ve anlam aktif olarak elde edilir. (2) Sosyal öğrenen: Bilgi ve anlam sosyal olarak elde edilir. (3) Yaratıcı öğrenen: Bilgi ve anlam yaratılır veya tekrar yaratılır. Richetti ve Sheerin (1999) ise “yapılandırmacı görüşün altında öğrencilere birer “düşünen” olarak değer vermenin yattığını” belirtmektedir (s. 58). Aslında öğrenme sürecine odaklandığı ve bu konudaki sorumluluğu öğrenene yüklediği için yapılandırmacı/öğrenen merkezli yaklaşımda öğretmenin temel rolünün bu süreçte öğrenciye gerekli kolaylığı sağlamak gibi görüldüğü söylenebilir. Ancak bu oldukça zor bir roldür. Çünkü bir öğrencinin öğrenme etkinliklerini yapılandırmasına rehberlik edebilmek, öğretmenin kendisinin de aktif bir yapılandırmacı olmasını gerektirebilir. Weimer (2002) rehber olmayı şu şekilde açıklamıştır:

Rehberler insanlara yol gösterir ve bazen beraber de giderler ancak rehberler yolcu için yol yapmazlar, yol çizmezler. Rehberler manzaralara dikkat çekerler ancak onları ilk defa görmenin heyecanını deneyimlemezler. Rehberler tavsiye verir, tuzaklara dikkat çeker ve korumak için ellerinden geleni yaparlar ama kazaları önlemek onların elinde değildir. Öğrenci merkezli öğretmenler her adımda oradadırlar ama öğrencileri ve ne yaptığını şekillendirecek olan gerçek eylemlerdir (s. 77).

Bu çerçevede de Weimer (2002) öğrenen-merkezli öğretmenlerin öğrenciler ile kaynaklar arasında bağlantı kurduğunu; öğrenenleri içine alan etkinlikler ve ödevler tasarladığını ve bireysel ve kolektif bağlamlarda öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Brooks ve Brooks (1999) yapılandırmacı öğretmen (öğrenen-merkezli öğretmen) özelliklerini şu şekilde derlemişlerdir:

Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerinin özerkliklerini ve girişimlerini kabul eder ve cesaretlendirirler. Yapılandırmacı öğretmenler ilk kaynaklara ulaşırlar ve manipüle edici, etkileşimli ve fiziksel materyaller kullanırlar. Görevleri şekillendirirken yapılandırmacı öğretmenler “sınıflandırma”, “analiz etme”, “tahmin etme”, “yaratma”

gibi bilissel terminoloji kullanırlar. Yapilandirmaci öğretmenler öğrencilerin tepkilerinin dersleri yürütmesine, öğretimsel yöntemleri degistirmesine ve içeriği degistirmesine izin verirler. Yapilandirmaci öğretmenler öğrencilerinin kavramlar ile ilgili anlamlarini, kendilerinininkini paylasmadan önce sorgularlar. Yapilandirmaci öğretmenler öğrencilerini hem kendileriyle hem de birbirleriyle diyaloga girmeleri konusunda cesaretlendirirler. Yapilandirmaci öğretmenler öğrencilerin meraklarini düşündürücü, açık uçlu sorular sorarak güdülerler ve birbirlerine soru sormalari için cesaretlendirirler. Yapilandirmaci öğretmenler öğrencilerin ilk tepkilerini önemserler ve bunların üzerine giderler. Yapilandirmaci öğretmenler öğrencileri ilk düşünce ve tepkileriyle çeliskili olabilecek deneyimlere dâhil ederler ve tartismayi cesaretlendirirler. Yapilandirmaci öğretmenler soru sorduktan sonra öğrencilerine zaman tanirlar. Yapilandirmaci öğretmenler öğrencilerine iliski kurmalari ve metaforlar gelistirmeleri için zaman tanir. Yapilandirmaci öğretmenler öğrenme çemberi modelini sik sik kullanarak öğrencilerin dogal meraklarini beslerler.

2.1.2.3. Öğrenen-Merkezli Yaklasimda Öğretim Uygulamalari

Amerikan Psikoloji Dernegi, 1983 yilinda yayinlanan “Risk Altinda Bir Ulus” raporunun sonuçlari dogrultusunda yetkililerin daha fazla teste ve öğrenci basarisina dönük önlemler almasindan endiselenmiş ve öğrenme-öğretme alanında yapılan arastirmalara dayali olarak bir rapor hazirlanmasina ön ayak olmustur (McCombs, 2010). Barbara L. McCombs liderliginde yürütülen çalismalar sonucunda 1990 yilinda Öğrenen-Merkezli Psikolojik İlkeler: Okul Reformu İçin Rehber baslikli bir rapor yayinlanmiş ve öğrenenler ve öğrenme ile ilgili 12 temel ilke belirlenmiştir (McCombs ve Whisler, 1997).

Tablo 2. 1. Öğrenen merkezli psikolojik ilkeler

Ilke	Açıklama
Bilissel ve Üst Bilissel Faktörler	
Öğrenme sürecinin dogasi	Karmasik bir konuyu öğrenmek en fazla bilgi ve deneyimden kasitli bir sekilde anlam olusturma gerçeklestiginde etkili olur
Öğrenme sürecinin amaçlari	Basarili öğrenen, zaman içerisinde, destek ve öğretimsel rehberlik alarak anlamlı ve tutarlı bilgi temsilleri yaratabilir.
Bilginin yapilandirilmesi	Basarili öğrenen var olan bilgi ile yeni bilgiyi anlamlı bir sekilde iliskilendirebilir.

Tablo 2.1.'in devamı...

Stratejik düşünme	Basarili öğrenen karmaşık öğrenme amaçlarına ulaşmak için bir dizi düşünme ve mantık stratejisi yaratabilir ve kullanabilir.
Düşünme üzerine düşünme	Zihinsel işlemleri seçme ve izlemek için kullanılan yüksek düzey stratejiler yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırır/destekler.
Öğrenme bağlamı	Öğrenme kültür, teknoloji ve öğretimsel uygulamaları içeren çevresel koşullardan etkilenir.
Motivasyonel ve Duyusal Faktörler	
Öğrenme üzerinde motivasyonel ve duygusal etkiler	Ne kadar ve ne öğrenildiği öğrenenin motivasyonundan etkilenir. Öğrenmeye ilişkin motivasyon da bireyin duygusal durumundan, inançlarından, ilgilerinden, amaçlarından ve düşünme alışkanlıklarından etkilenir.
Öğrenmeye ilişkin içsel motivasyon	Öğrenenin yaratıcılığı, yüksek düzey düşünme ve doğal merak öğrenmeye ilişkin motivasyona katkı sağlar. İçsel motivasyon, kişisel ilgi alanlarıyla ilişkili ve kişisel seçim ve kontrol için olanak sağlayan, uygun düzeyde orijinal ve zorluktaki görevler tarafından harekete geçirilir.
Çaba üzerinde motivasyonun etkileri	Karmaşık bilgi ve becerilerin edinimi öğrenenin yoğun çabasını ve yönlendirilmiş/rehberlik edilmiş uygulamaları gerektirir. Öğrenenin motivasyonu olmaksızın çaba harcama işi zorlama/baskı olmaksızın gerçekleşmez.
Gelimsel ve sosyal faktörler	
Öğrenme üzerindeki gelimsel etkiler	Bireyler gelişim gösterdikçe öğrenme için farklı fırsat ve deneyimler ve farklı engellerle karşılaşır. Öğrenme en fazla, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanların gelimsel farklılıkları dikkate alındığı zaman etkili olur.
Öğrenme üzerindeki sosyal etkiler	Öğrenme sosyal etkileşimlerden, kişisel arası ilişkilerden ve diğer insanlarla olan iletişimden etkilenir.
Bireysel farklılıklar faktörü	
Öğrenmede bireysel farklılıklar	Öğrenenler önceki deneyimlerin ve kalitimin bir işlevi olan, öğrenmede farklı stratejiler, yaklaşımlar ve yeteneklere sahiptir.
Öğrenme ve farklılık/çesitlilik	Öğrenme en fazla öğrenenlerin dilsel, kültürel ve sosyal alt yapılarındaki farklılık dikkate alındığı zaman etkili olur.
Standartlar ve ölçme	Uygun bir şekilde yüksek ve zorlu standartlar belirlemek ve öğreneni ve öğrenme gelişimini ölçmek – tanılayıcı, süreç ve çıktı değerlendirmeleri dâhil – öğrenme sürecinin ayrılmaz parçalarıdır.

Henson'a (2003) göre öğrenen-merkezli eğitimi destekleyen alan yazın birçok önemli eğilim içermektedir:

- (1) eğitim deneyim temelli olmalıdır, (2) her öğrenen kendine has özelliklere sahiptir ve deneyimleri planlarken bunlara dikkat edilmelidir, (3) öğrenenin algıları programı şekillendirmelidir, (4) öğrenenin merakı giderilmeli ve beslenmelidir, (5) öğrenme duyguları da kapsarsa en iyi şekilde gerçekleşir, (6) öğrenme ortamı korkudan arınık olmalıdır (s. 9).

Öğrenen merkezli sınıflar öğrencileri dersin düzenlenmesinde merkeze alır ve onların öğrenme ihtiyaçlarına, stratejilerine ve stillerine saygı gösterir. Öğrenen merkezli sınıflarda öğrencilerin çeşitli projeler ve görevler için bireysel ya da ikili gruplar halinde ve küçük gruplar şeklinde çalıştıkları gözlenir (Laboard Brown, 2003: 49).

Öğrenen-merkezli öğrenme şu ilkeleri benimsemektedir:

(1) pasif öğrenmeden ziyade aktif öğrenmeye dayanır; (2) derinlemesine öğrenme ve anlamaya vurgu yapar; (3) öğrenci lehine artan bir sorumluluk vardır; (4) öğrenenin artan bir özerklik algısı söz konusudur; (5) öğrencilerin öğretmene tamamen bağımlı ya da öğretmenden tamamen bağımsız olmalarının zitti olarak öğretmen ve öğrenen arasında bir dayanışma vardır; (6) öğrenen-öğretmen ilişkisinde karşılıklı saygı söz konusudur ve (7) hem öğretmen hem de öğrenenler için öğrenme ve öğretme sürecinde yansıtıcı bir yaklaşım benimsenir (Lea, Stephanson ve Tray, 2003: 322).

Avustralya'da bulunan Orta-kita Bölgesel Eğitim Laboratuvarı'nın (Mid-continent Regional Educational Laboratory - McREL) 1994 yılında geliştirdiği öğrenen merkezli sınıf ortamlarının özellikleri şu şekildedir (Akt. McCombs ve Whisley, 1997: 65):

Öğrenen Merkezli sınıflarda öğrenciler;

1. Kendi projelerini kendileri belirlerler
2. Kendi bireysel öğrenme hızlarına göre çalışırlar
3. Yeni şeyler öğrenmede heyecan duyarlar
4. Farklı yaş, kültür ve yeteneklere sahip öğrencilerle çalışırlar
5. Bilgilerini kendilerine has yollarla gösterirler
6. Bireysel ve grup öğrenme etkinliklerine aktif olarak dâhil olurlar
7. Kendilerine verilen asgari düzeydeki görevlerin ötesi geçerler

Öğrenen merkezli sınıflarda öğretmen;

1. Her öğrenciden yüksek beklentilere sahip olduğunu açıkça ifade eder
2. Her öğrencinin fikrini dinler ve ona saygı duyar
3. Öğrencilerin katılımını destekler ve kolaylaştırır, karar verme sürecini

paylaşır

4. Yönlendirici olmayan bir yapı sağlar
5. Öğrencilerin kendilerine ilişkin düşünceleri için cesaretlendirir
6. Öğrencilerin etkinliklerden keyif almasını önemser

7. Öğrencilere stratejilerini anlam yapılandırmaları ve içeriği düzenlemeleri için geliştirmelerinde yardımcı olur.

Öğrenen merkezli sınıflarda öğretim stratejileri ve yöntemleri

1. Zamani çeşitli ve esnek biçimlerde öğrenci ihtiyaçları ile uyumlu olacak şekilde kullanılır

2. Öğrencilerle kişisel olarak alakalı olan öğrenme etkinliklerini içerir

3. Öğrencilere öğrenme sürecine ilişkin artan bir sorumluluk yükler

4. Öğrencilerin düşünmelerini kati bir ezberin ötesine geçebilmeleri için sorular ve görevler hazırlar

5. Öğrencilere anlamlarını eleştirel düşünme becerilerini kullanarak düzenlemeleri için yardımcı olur

6. Öğrencileri etkili öğrenme stratejileri geliştirme ve kullanma konusunda destekler

7. Akran öğrenimini ve öğretimini öğretim yönteminin bir parçası olarak görür.

Brandes ve Ginnis ise (1986) öğrenen-merkezli öğrenme ilkelerini şu şekilde sıralarlar:

- . Öğrenen kendi öğrenmesinden tam anlamıyla sorumludur
- . Öğrenme için katılım gereklidir
- . Öğrenenler arasındaki ilişki gelişmeyi destekleyici biçimde eşitlikçidir
- . Öğretmen kolaylaştırıcı ve kaynak kişidir
- . Öğrenenin deneyimleri eğitiminin kesime noktasıdır (duyusal ve bilişsel alanlar bir arada akar)
- . Öğrenen öğrenme deneyiminin sonucunda kendini farklı hisseder (Akt. O' Neill ve McMahon, 2005: 28).

Milli Eğitim Bakanlığı'nin 2003 yılında uygulamaya koyduğu Öğrenci Merkezli Uygulama Modeli'nde ise Öğrenci-Merkezli Eğitim, "bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşip kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için, eğitim sürecinin, her asamada birey katılımını sağlayacak biçimde yapılandırılması" olarak belirtilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen tüm bu bilgiler ışığında, öğrenen-merkezli yaklaşımın yapılandırmacı öğrenme kuramını temel aldığı, öğrencinin bireysel özelliklerine, ön bilgi ve yasantılarına, ilgi ve ihtiyaçlarına önem verdiği ve öğrenmeyi, öğrencinin kendi

deneyimleri aracılığı ile aktif şekilde içinde yer aldığı bir süreç olarak ele aldığı söylenebilir. Öğrencinin merkezde olması, öğretmenin göz ardı edilmesi anlamına gelmemektedir. Aksine öğretmen, bildiğini aktarma gibi bir görevden çok daha zor olan, öğrenciye öğrenmesinde rehberlik etmek gibi bir role sahiptir. Bu da öğrenciyi kendi deneyimleri ve bilgilerinden faydalanması konusunda cesaretlendirmek ve kendi öğrenme yolunu bulmasına yardımcı olmak gibi eylemler içermektedir.

2.1.3. Karşılaştırma ve Değerlendirme

Jonassen (1991) nesnelcilik varsayımları (davranışçılık) ile yapılandırmacılık arasında ayırım yapmıştır. Nesnelci birey gerçekliği bilen dışında kabul eder ve ona göre zihnin gerçeklikten alıntılar yapan bir süreç gibi hareket eder. Anlam zihnin gerçekliğin sembolik temsillerini işleyerek gerçekliğin yapısından türetilir. Öte yandan yapılandırmacı gerçekliğin kişinin davranışlarıyla belirlendiğini kabul eder. Tüm bu bilgilerin ışığında aşağıda yer alan, Brooks ve Brooks'un (1999) geleneksel sınıf ortamı ile yapılandırmacı sınıf ortamını karşılaştırmalı olarak sunduğu tablosu incelenebilir (s.17).

Tablo 2. 2. Geleneksel sınıflar ile yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması
(Brooks ve Brooks, 1999: 17)

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Program temel becerilere odaklanarak parçadan bütüne sunulur.	Program geniş kavramlara odaklanarak bütünden parçaya sunulur.
Sabit bir programa siki sikiya bağlılık ön plandadır.	Öğrencilerin soru sorması ve bunun devami ön olmaktadır.
Program etkinlikleri büyük oranda ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Program etkinlikleri büyük oranda bilginin birincil kaynaklarına ve manipulatif materyallere dayanır.
Öğrenciler üzerine bilginin öğretmen tarafından yazıldığı boş tahtalar olarak görülür.	Öğrenciler dünya ilgili kuramları olan düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler genelde bilgiyi öğrenciye naklederek, didaktik bir biçimde hareket ederler.	Öğretmenler genelde çevreyi öğrenciler için aracı olarak kullanarak etkileşimli bir şekilde hareket ederler.
Öğretmenler öğrencinin öğrenmesinden emin olmak için doğru yanıt arayışı içindedirler.	Öğretmenler daha sonraki derslerde kullanmak üzere öğrencilerin var olan kavramlarını anlamak için onların fikirlerini tararlar.
Öğrenci değerlendirilmesi öğretme sürecinden ayrı tutulur ve genelde testler aracılığı ile gerçekleşir.	Öğrenci değerlendirilmesi öğretme süreci ile iç içedir ve genelde öğretmenin öğrencileri gözlemlemesi ve öğrencilerin performans ve portfolyoları aracılığı ile gerçekleşir.
Öğrenciler ağırlıklı olarak yalnız çalışırlar.	Öğrenciler ağırlıklı olarak grup olarak çalışırlar.

Laboard Brown ise (2003) öğretmen-merkezli ve öğrenen-merkezli yaklasima iliskin söyle bir karsilastirma yapmistir: Öğretmen merkezli yaklasim temel olarak bilginin aktarimi ile iliskilidir. Öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenler öğrencinin öğrenme sürecinden ziyade içeriğe odaklanirlar Her iki yaklasim da öğrenci basarisini gelistirmede kilit noktanin öğrenci oldugunun farkindedir. Öğretmen merkezli yaklasim öğrenme kontrolünü öğretmenin ellerine verir. Öğretmen öğrenenlerin baginti kurabilmesine yardımcı olmak için içerik bilgisindeki uzmanligini kullanir. Öğreneni tanımaya çalışmak ve bilgiyi nasıl isledigini bilmek ikincil plandadir. Öğretmen merkezli sınıf ortamında düşünme eylemi temelde öğretmenin sorumlulugundadir; öğrenciler ezberler ve öğretmen tarafından verilen bilgiyi tekrar ederler. Öte yandan öğrenen merkezli yaklasim bireyin yeteneklerini bilmeye ve öğrenenlerin bagintilar kurabilecekleri bir öğrenme ortamı yaratmaya daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenler öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmasina ve bilgiyi ve kurami uygulamak için bir sistem gelistirmelerine yardımcı olmak için çok çeşitli öğretimsel yöntem ve teknikler kullanirlar Öğrenen merkezli sınıflar öğrencileri dersin düzenlenmesinde merkeze alır ve onların öğrenme ihtiyaçlarına, stratejilerine ve stillerine saygı gösterir. Öğrenen merkezli sınıflarda öğrencilerin çeşitli projeler ve görevler için bireysel ya da ikili gruplar halinde ve küçük gruplar şeklinde çalıştiklari gözlenir.

Özet olarak öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşler birçok kaynak tarafından çeşitli şekillerde kategorize edilmişlerdir. Bu sınıflamalar gerek öğretmenler ve öğrencilerle yapılan araştırmaların sonuçlarına gerekse öğrenme kavramına getirilen açıklamalar arasındaki farka dayandırılmıştır. Öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde ortaya iki uçlu bir yapı çıktığı söylenebilir: davranışçılığı temel alan öğretmen-merkezli yaklasim ve yapılandırmacılığı temel alan öğrenen-merkezli yaklasim.

2.1.4. Öğrenme ve Öğretme ile İlgili Görüşleri Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerini oluşturan faktörler çeşitlidir. Bu faktörlerden bir tanesi öğretmenlerin kişisel eğitim yasantıdır. Araştırmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme kavramları ile

ilgili görüslarının önceki deneyimleri aracılığıyla olustugunu ve yerlestigini göstermektedir (Pajares, 1992; Joram ve Gabrielle, 1997; Thomas ve Pederson, 2003; Kukari, 2004).

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu üniversiteye geldiklerinde öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramlarını daha önceki eğitim yasantılarında fark etmeden de olsa edinmiş olarak gelmektedirler. Richardson (1996) gerçekleştirdiği alan yazın taramasında öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme ile ilgili yerleşmiş fikirlerinin, kişisel deneyimler ve okul yasantılarından ileri geldiğini ifade etmiştir (Akt. Kukari, 2004). Saban'ın (2003) aktardığına göre “araştırmalar öğretmen adaylarının düşüncelerinin esas olarak öğrenci oldukları önceki eğitim yasantılarından etkilendiğini (Bramald et.al., 1995) ve inançlarının öğretimde davranışçı kuramlar gibi geleneksel öğrenme ve öğretme kavramlarını yansıttığını (Salisbury-Glennon ve Stevens, 1999)” göstermektedir (s. 830). Pajares (1992) de öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili inançlarının, öğrencilik zamanlarındaki deneyimlere dayanarak yıllar içinde olustugunu ve üniversitede iyice yerlestigini ifade etmiştir. Çoğunlukla bireysel öğrenme yasantıları yoluyla edinilen bu inançlar, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sahip olunan öğrenme ve öğretme ile ilgili inançların da temelini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmaların, öğretmenin öğretimi gerçekleştirirken benimsediği yaklaşımın öğrencinin öğrenme yollarını belirlemede önemli bir etken olduğunu (Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999; Dart ve ark., 1999; Richardson, 2005; Pitkaniemi, 2009) ortaya koyduğu düşünüldüğünde; bir öğrencinin nasıl öğreneceği konusunda kendisine çizdiği yol haritasını, öğretmenin öğretme yaklaşımı çerçevesinde belirlediği söylenebilir.

Öğretmenlerin kendileri ile ilgili algılarını, meslekleriyle ilgili düşüncelerini ve öğretim uygulamalarına ilişkin kararlarını etkileyen bir faktör de çalıştıkları kurumların ve öğrencilerinin özellikleridir. Beach (1994) öğretmenlerin öğretim uygulamalarını okullarının kendine özgü kültürüne adapte etmek için değiştirdiklerini ifade etmiştir (Akt. Gipps ve ark., 1999). Bu bağlamda alt sosyo ekonomik düzeyde olduğunu düşündüğü bir okulda görev yapan bir öğretmen öğrencilerinin geleceklerini çok başarılı ve şanslı görmediğinden anlamlı öğrenmelerine gerek olmadığını düşünebilir ve öğretim uygulamalarını bu doğrultuda desenleyebilir. Tam tersine üst sosyo ekonomik düzeydeki bir okulda çalıştığını düşünen bir öğretmen ise muhtemelen başarı odaklı olan bu okulda, öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerini bu doğrultuda yapılandırabilir.

Örneğin, Marachi'nin (2000) araştırmasında, performans amaçlarına daha fazla önem veren liselerde görev yapan öğretmenler, sınıf uygulamalarını da performans yönelimli olarak düzenlediklerini ifade etmişlerdir (Akt. Deemer, 2004). Yine Harker ve Tymms (2004) öğretmenin öğretim stilini, sınıftaki öğrencilerin özelliklerine göre düzenleyebileceğini belirtmiştir. Türkiye Eğitim Sistemi'nde Esitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu'nda (2014) açık olarak görülen sonuçlardan biri sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrenci nüfusuna sahip okullardaki öğrencilerin başarı olasılıklarının kayda değer biçimde artığıdır. Buna ek olarak, yüksek akademik performansa vurgu yapılan okullarda da öğrencilerin daha iyi performans gösterme olasılığının arttığı gözlemlenebilir. Ewijk ve Slegers (2010) birçok araştırma sonuçlarını derledikleri çalışmalarında sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek ailelerden gelen öğrencilerin yüksek akademik performans sergilediklerini; tam tersine düşük sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin yer aldığı okulların da muhtemelen akademik performansının beklenenden daha düşük olacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile akademik başarıları arasındaki bu ilişki, öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ile ilgili görüşlerini, dolayısıyla da sınıf içi uygulamalarını etkileyebilir. Örneğin Diamond ve arkadaşlarının (2004) gerçekleştirdiği çalışmada düşük gelirli ve Afro-Amerikan öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin daha başarısız olduğuna/olacaklarına inandıkları ve öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili daha az sorumluluk duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Gerek sahip olunan inançlar ve önceki deneyimler, gerekse çalışma koşulları ve öğrenci özellikleri öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkileyen faktörler olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin öğretimsel kararlarının öğrenme ve öğretim ile ilgili görüşlerinden etkilendiği araştırmacılar tarafından ortaya konulmaktadır (Pajares, 1992, Prawat, 1992). Bu görüşler ise sahip olunan öğrenme yaklaşımına göre değişmektedir. Farkında olarak ya da olmayarak bir öğretmenin benimsediği yaklaşım (davranışçı öğrenme kuramı-öğretmen merkezli yaklaşım/yapılandırmacı öğrenme kuramı-öğrenen merkezli yaklaşım) onun öğrenme ve öğretim ile ilgili görüşlerine dolayısıyla da öğretimsel uygulamalarına ilişkin ipuçları taşımaktadır.

2.2. İLGİLİ ARASTIRMALAR

Öğrenme ve öğretme ile ilgili alan yazın genel olarak incelendiğinde çalışmaların çok çeşitli açılardan gerçekleştirildiği ve bu çalışmalar ile ilgili kesin bir kategorilemeye gitmenin oldukça zor olduğu görülmektedir. Öğrenmenin nasıl kavramsallaştırıldığı ile ilgili yapılan çalışmaların öncüsü olan Roger Saljo'nun (1979) "Öğrenenin Perspektifinden Öğrenme" başlıklı raporunun ardından gerek bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici, gerekse öğretme kavramının da eklendiği ve öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerin birbirleriyle ilişkili olarak incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip oldukları görüşleri incelemenin, öğretimsel etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme yollarını ve dolayısıyla da öğrencilerin başarılarını yordamada önemli faktörler olduğunu fark eden araştırmacılar fenomenolojik olarak öğretmenlerin kafalarında neyin olup bittiğini anlamaya çalışmışlardır. Yine birçok çalışma öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri neyin belirlediği ve bu görüşlerin değişkenlik derecelerini incelemiştir. Araştırmalardaki öğrenme ve öğretme kavramları katılımcıların bu iki kavram ile ilgili algıları, görüşleri, inançları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramlar (conceptions) ve öğrenme ve öğretmeye ilişkin yaklaşımlar (approaches), ilgili araştırmaların merkezinde yer almaktadır. Örneğin öğrenme ile ilgili kavramlar kişinin öğrenmenin ne olduğuna inancı ile ilgili iken; öğrenmeye ilişkin yaklaşımlar ise kişinin nasıl öğrenildiğine ilişkin yaklaşımı ile ilgilidir. Alan yazında öğrenme ve öğretme ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan görüş, inanç, kavramsallaştırma ve algı ifadeleri birbirleriyle dönüşümlü şekilde kullanıldığından, çalışmanın diğer bölümlerinde de olduğu gibi, kaynak taramasında da bu konuda herhangi bir ayrıma gidilmemiştir.

Eldeki çalışmanın katılımcılarının öğretmenler olması dolayısıyla özellikle öğretmenler ile yapılan çalışmaların yer almasına dikkat edilse de, katılımcılara bakılmaksızın öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerin kavramsallaştırıldığı ve bu çalışmanın kuramsal perspektifine katkı sağlayan çalışmalar da bu bölümde yer almıştır. Kaynak taraması "öğrenme ile ilgili görüşleri", "öğretme ile ilgili görüşleri", "öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşler ve bu iki kavram arasındaki ilişkileri" inceleyen araştırmalar olarak üç temel başlık altında toplanmıştır. Öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerin kavramsallaştırılmasında gerek alan yazına gerekse eldeki çalışmanın

bulgularına katkı sağladığı düşünölen ve yukarıda bahsi geçen üç baslık altına alınmayan metafor çalışmaları ve deneysel çalışmalar ayrıca ele alınmıştır. Çalışmalara değinilirken tarih sirasi gözetilmemiş, kendi baslıkları altında bütönlüğü bozmadan sunılmaya özen gösterilmiştir.

2.2.1. Öğrenme ile ilgili göröşleri inceleyen çalışmalar

Öğrenmenin nasıl kavramsallaştırıldığı ile ilgili çalışmaların öncüsü Roger Saljo'nun 1979 yılında yayımladığı "Öğrenenin Perspektifinden Öğrenme" baslıklı raporudur. Saljo, farklı yaş ve eğitim düzeylerinde 90 öğrenci ve yetiskin ile gerçekteştirdiği göröşmelerin ardından yaptığı analiz sonuçlarına göre, öğrenmeyi bes baslık altında kavramsallaştırmıştır. Buna göre öğrenme; (1) Bilgi artisti, (2) Ezberleme, (3) Uygulamada kullanılabilircek bilginin edinimi, (4) Anlamin soyutlanması ve (5) Gerçegi anlama çabasındaki yorumlayıcı bir süreçtir. Saljo'nun bu çalışmasının ardından öğrenmenin kavramsallaştırılması üzerine Marton, Dall'Alba ve Beaty (1993) de İngiltere'de Açık Üniversite'deki öğrenim gören öğrencilerle geniş çaplı boylamsal bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın bir kısmını yayınladıkları raporlarında Marton ve arkadaşları 1980 yılında öğrenimlerine baslayan 29 öğrenciyle altı yıl boyunca yapılan göröşmeleri analiz etmişlerdir. Yayınlanan rapor, çalışmanın öğrencilerin öğrenmeleri ve bölümlerinde öğrenim görürken öğrenenler olarak gelişimleri üzerine yansitici düşüncelerini konu alan göröşmeler kısmını içermektedir. Öğrencilerin bir kısmının çeşitli sebeplerle okulu bırakmalarıyla dersi altı yılda tamamlayan sekiz öğrenci ile yürütölen çalışmada fenomenolojik yaklaşımlar kullanılarak göröşme dökümlerinden çıkarılan öğrenme ile ilgili kavramsallaştırmalar, benzerlikler, farklılıklar ve bütönlüleyici özellikler temelinde tanımlanmış ve gruplandırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Saljo'nun 1979'daki bes kavramına ek olarak altıncı bir öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırma eklenmiştir. Bu kavramlar şu şekilde sıralanmaktadır: (1) Kisinin bilgisini artırması [öğrenme daha fazla bilgi elde etmektir, bilgi somut ve olgusaldır, öğrenme sürecinde bir aktör-öğrenen; bir eylem-beyni doldurma ve nesne-bilgi parçası vardır], (2) Ezberleme ve yeniden üretme [öğrenme ezberleyerek gerçekteşir, özellikle okul ile ilgili görevler, bir test veya sınav için gereklidir, tamamen niceliksel olarak ölçölür ve öğrenilen konunun istenen bir

performans için yeniden sunulmasıdır] (3) Uygulama [gerekli olduğunda ya da ilgili bir durumla karşı karşıya gelindiğinde kullanmadır], (4) Anlama [anlam kazanma, bir şeyi görme, fark etme, onunla ilgili kavram geliştirme] , (5) Bir şeyi farklı görme [bir şey hakkındaki düşünme biçimini değiştirme, kavram değişikliği], (6) İnsan olarak değişme [kisi bir fenomen hakkında farklı düşünmeye başladığında artık dünyayı farklı görmeye başlar ve bu da insan olarak değiştiği anlamına gelir]. Öğrenme ile ilgili bu kavramlar genel olarak incelendiğinde ilk üç kavramın öğrenmeyi daha niceliksel olarak değerlendirdiği, son üç kavramın ise daha ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşmeler ilerledikçe, başka bir ifadeyle eğitim süreçleri ilerledikçe öğrenme ile ilgili kavramlarında gelişme olduğu fark edilmistir. Öğrenmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin yapılan başka araştırma sonuçları da ifadeler farklı da olsa Saljo'nun (1979) –ve sonrasında Marton ve arkadaşlarının (1993) eklediği altıncı kavramsallaştırma ile birlikte- listesine benzer sonuçlar ortaya çıkarmışlardır (Marton ve Saljo, 1984; Dahlin ve Regmi, 1997; Boulton-Lewis ve ark., 2000a; Boulton Lewis ve ard., 2000b).

Türkiye’de benzer bir araştırmayı Dikmenli ve Çardak (2010) biyoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 86 öğretmen adayıyla yürütmüşlerdir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının “öğrenme” terimini nasıl kavramsallaştırdıklarına odaklanmıştır. Öğrencilere öğrenmenin ne olduğuna ilişkin açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve yanıtlarını açıklamasıyla beraber 15 dakika içerisinde yazmaları istenmiştir. Her iki araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin öğrenme ile ilgili tanımlamaları altı kategori altında toplanmıştır: (1) bilginin artması, (2) ezberleme, (3) olayların ve işleyişlerin edinimi, (4) anlamın soyutlanması, (5) gerçeğin anlaşılması amacı güden yorumlayıcı bir süreç, (6) insan olarak değişme. Tüm bu kategoriler Saljo'nun (1979) (sonrasında Marton ve arkadaşlarının (1993) altıncıyı da ekledikleri) öğrenme ile ilgili kavramsallaştırmalarla uyum sergilemektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme ile ilgili tanımlamalarının en fazla birinci kategori olan “öğrenme bilginin artmasıdır” da yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Öğretmen adayları olayların ve işleyişlerin edinimini de öğrenme olarak kavramsallaştırmışlardır. Genel olarak bakıldığında bu çalışma çerçevesinde öğretmen adaylarının öğrenme ile ilgili yüzeysel bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir.

2.2.2. Öğretme ile ilgili görüşleri inceleyen çalışmalar

Arastirmacilar öğrenme ile ilgili kavramsallastirmalarin yani sira öğretme ile ilgili kavramsallastirmalari ve yaklasimlari da incelemislerdir. Samuelowicz ve Bain (1992) bu çerçevede İngiltere'deki Açık Üniversite ile Avustralya'daki Queensland Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlari ile (toplam 13 öğretim elemani) öğretme ve öğrenme ile ilgili görüşlerine iliskin dogrudan ya da dolayli olarak sorulan toplam on dört sorudan olusan yari yapilandirilmis bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan üç asamali analiz sonucunda bes farkli öğretim kavrami tanimlanmistir. (1) Öğretme öğrencinin öğrenmesini desteklemektir: Bu kavram sadece lisansüstü öğretim ortamlari için kullanilmistir. Sadece lisansüstü öğrenme ortamlarında derinlemesine öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrencinin yalnız kendi öğrenme sürecinden değil aynı zamanda öğrenme içeriklerinin kontrolünden de sorumlu olduğu öğrenen merkezli etkinlikler aslında lisans seviyesindeki bir proje çalışmasında da yer alır. Ancak lisans düzeyinde konu, öğretim elemani tarafından düzenlenir ve süreç yine onun tarafından kontrol edilir. Öğretim elemaninin rolü öğrencileri ilgileri doğrultusunda cesaretlendirmek, islerini organize ve planlama konusunda onlara yardımcı olmak, öğrencilerin yaptıklarını izlemek, dönüt vermek ve kavramsal olarak yaşadıkları zorluklarda yardımcı olmaktır. (2) Öğretme öğrencinin kavramlarını ya da dünyayı algılayışını değiştirmeyi amaç edinir: Bu tarz anlayışta öğretme ve öğrenme sürecinin çıktısı artan bilgi değil bilgi değişimidir. Öğrenciler kendi konularıyla ilgili daha fazla şey biliyor olabilirler ancak esas nokta düşünme şekillerinin ya da anlayışlarının değişmiş olmasıdır. Öğretim öğrencilerin kavramlarını değiştirmeyi amaç edinmiştir. (3) Öğretme anlamayı kolaylaştırmaktır: Öğrencilerin konuyu anlamalarının ötesinde bilgilerini kullanabilmeleri ve yeni durumlara uyarlayabilmeleri konusunda yardımcı olmayı içeren anlayıştır. Öğretmenin rolü konunun anlaşılır olmasını olanaklı kılmak ve yeteneğini kullanarak açıklamaları doğru seviyelerde vermektir. (4) Öğretmek bilginin aktarımıdır ve bilgiye ilişkin akademik disiplin çerçevesinde tutum sergilenir: Öğretmeye ilişkin bu anlayışta lisans eğitimi, bir üst eğitim kurumuna ve gelecekteki mesleğe hazırlamak olarak algılanır. Öğrenmenin beklenen çıktısı konu ile ilgili yeterliklerin geliştirilmesidir. Öğretim, kavram ve becerilerin öğrencilerin elde edebileceği ve kullanabileceği şekilde aktarılması olarak görülür. (5) Öğretmek bilgi

vermektir: Böylesi bir anlayis tamamen öğretmen merkezlidir. Her ne kadar konu alanini ilgi çekici ve ulasilabilir kilmak için çaba sarf edilse de öğretim temelde konunun tek tarafli olarak öğrencilere aktarilmasi olarak gerçekleşir. Konu alanina iliskin yeterli bilgiye sahip olmak ve iyi hazirlik çok önemlidir. Konuyu ilginç kilmak ve konunun kavramsal çerçevesini vermek öğretmenin görevidir. Öğrenciler öğrenmek için öğretmenleri tarafından motive edilirler. Tüm bu bilgiler isiginde öğretim elemanlarinin öğretme ile ilgili kavramlari alan yazinla da dogru orantili bir sekilde, öğretmen merkezli anlayis (ilk üç kategori) ve öğrenen merkezli anlayis (dördüncü ve besinci kategoriler) olarak iki boyutta toplandigi görülmektedir.

Bir derleme çalismasi yapan Kember (1997) üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarinin öğretme ile ilgili kavramsallastirmalarinin incelendigi 13 arastirmayi yeniden incelemis ve bu çalismalarin üzerinden bir sentez yaparak öğretme ile ilgili yaklasimlari kavramsallastirmistir. Kember'in inceledigi bütün arastirmalar nitel olarak desenlenen, katilimcileriyle genel olarak öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşmelerin gerçekleştirildigi ve verilerden elde ettikleri kategoriler dogrultusunda öğretme ile ilgili kavramsallastirma olusturan çalismalardir. Bu inceleme sonucunda çalismalarin öğretme ile ilgili kavramsallastirmalarinin birbirleriyle uyum içerisinde olduklari görülmüştür. Bu uyum yardimiyla Kember inceledigi arastirmalar üzerinden öğretme yaklasimlarini rahatlikla yeniden kavramsallastirabilmistir. Kember öğretim elemanlarinin öğretme kavrami ile ilgili yaklasimlarinin iki genis çerçevede yer aldigini ve bunlarin alt kategorileri oldugunu belirtmistir. Bu çerçevelerden ilki, incelenen çalismalarda katilimcilerin da siklikla dile getirdigi bir yaklasim olan öğretmen-merkezli/içerik-yönelimli yaklasimdir. Bu yaklasimin altında gruplanan “bilginin dagitilmasi”, öğrenciyi pasif alicilar olarak gören ve öğretmenin akademik bilgi donanimina önem veren içerik odakli bir kategoridir. Ikinci alt kategori olan “yapilandirilmis bilginin aktarimin”da ise öğrencinin daha fazla bilgi edinmesi amaciyla sunulacak bilginin yapilandirilarak uygun yöntem ve materyaller araciligi ile aktarilmasi söz konusudur. Bu yaklasimda da öğrenciler bilginin pasif alicilari durumundadir ve öğretmenin bilgi anlaminda donanimli olmasinin yani sira bu bilgiyi etkili biçimde sunmasi da önemlidir. Çalismalardaki kavramsallastirmalarin derlenmesiyle ortaya çikan ve öğretme ile ilgili ikinci genis çerçeve olan öğrenen-merkezli/öğrenmeyönelimli yaklasimda odak noktasi öğretmenden öğrenciyeye kayar. Bu yaklasim ise

“anlamayi kolaylastirma” ve “kavramsal degisiklik/entelektüel gelism” alt kategorilerinden olusmaktadır. Burada öğretmenin rolü içerigin aktarimindan ziyade öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaktır. Destekleyici öğrenme ortamlarının oldukça önemli olduğu bu kavramsallastirmalarda öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin de etkili olması gerekmektedir. Kember yaptığı sentezde, bu iki geniş yaklaşım ve onların alt kategorileri arasında bir köprü olabilecek bir yaklaşımı daha açıklar: öğrenci-öğretmen etkileşimi/ stajyerlik ilişkisi. Bir geçiş kavramsallastirması olarak adlandırılan öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmenin öğrencinin etkili bir şekilde öğrenebilmesi için onu önemsemesi ve onunla etkili iletişim kurmasının önemine varması söz konusudur. Bu kavramsallastirmada öğrencinin öğrenmesi için yönlendirilmesi ve bir uzmanı (öğretmeni) örnek alması önemlidir. Yani öğretmenin uzmanlığı ve dersleri bu şekilde yapılandırması ön plandadır. Çalışmada ayrıca öğretim elemanlarının öğretim ile ilgili kavramsallastirmalarının onların öğretim etkinliklerini şekillendirdiğini, dolayısıyla öğrencilerin öğrenme ile ilgili yaklaşımları ve öğrenme yollarını da etkileyeceği belirtilmiştir. Kember’in çalışması öğretim ile ilgili yaklaşımların alan yazında kavramsal bir uyum sergilediğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Lingbao ve Watkins (2001) Çin’deki ortaokul öğretmenlerinin öğretim ile ilgili kavramlarını inceledikleri araştırmalarını iki aşamada gerçekleştirmişlerdir. İlk aşamanın sonuçları, görüşme yapılan öğretmenlerin öğretim ile ilgili yüzeysel kavramsallastirmalara (bilgi aktarımı, sınava hazırlama, beceri geliştirme, tutum geliştirme, rehberlik etme) sahip olduğu yönündedir. Yazarlar bu durumu etik eğitime ve sınav başarısına önem veren kültürel farklılıktan kaynaklandığını ifade etmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlere ölçek uygulanmış ve uygulama sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretim ile ilgili derinlemesine kavramsallastirmalara olumlu yaklaştığı görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlere bu farklılığın kaynağı sorulduğunda ise öğretmenlerin öğretim ile ilgili ideal kavramsallastirmaları olduğu ancak uygulamada eğitim ortamlarının yönlendirdiği kavramsallastirmalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Boulton-Lewis, 2004).

Postareff ve Lindblom-Ylänne (2008) üniversitede görev yapan akademisyenlerin öğretmeye yaklaşımları (nasıl öğrettikleri) ve öğretim kavramlarını (öğretim ile ilgili neye inandıkları) nitel olarak incelemişlerdir. Çalışma, yüksek öğretimdeki akademisyenlerin öğretim ile ilgili tanımlamalarını daha geniş ve ayrıntılı

bir şekilde çözümlenmeyi ve ilgili alan yazından farklı olarak ikiden fazla öğretme ile ilgili kategoriye (öğrenen merkezli ve öğretmen merkezli) ulaşmayı amaçlamaktadır. Helsinki Üniversitesi ve Helsinki Ekonomi ve İş Yönetimi Okulu'nda görev yapan çeşitli branşlardan 71 akademisyenin katıldığı çalışmada, akademisyenler ile kendilerini öğretmen olarak nasıl tanımladıkları, öğretim uygulamaları ve öğretimlerindeki en önemli unsurlar ile ilgili açıklamaları çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda alan yazın ile uyumlu olarak iki temel kategoriye ulaşılmış ancak her iki kategori altına da giremeyecek belirsiz açıklamalara da rastlanmıştır. Araştırmacıların beklediğinin aksine öğretim ile tanımlanan iki kategori yine alan yazınla tutarlık sergilememektedir: (1) Öğretimin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeyi hedef aldığı ve öğretmenin kendi öğrenmesinin de sürekli olarak geliştirmesine yoğunlaşan öğrenen odaklı yaklaşım ve (2) Öğretimin bilginin aktarılmasına ve geleneksel öğretim yollarının tekrarlanmasını hedef aldığı içerik odaklı yaklaşım.

Çiçek Akkuzu (2006) ortaöğretim kurumlarında görev yapan matematik öğretmenlerinin eğitim durumlarında hangi davranışları gösterdiklerini belirlemeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda öğretmenleri dersin akisini etkilemeden doğal sınıf ortamında gözlemlemiştir. Çalışma İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde yer alan iki genel lisede görev yapan on matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. İçerik analizi yapılan veriler, dersin giriş basamagında, geliştirme basamagında ve sonuç basamagında gerçekleştirilen davranışlar olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Öğretmenlerin her bir bölümde gerçekleştirdikleri davranışları gösteren tablolar oluşturulmuş ve bu davranışları hangi sıklıkla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen davranışlarından benzer olanlar birleştirilerek davranış kodları oluşturulmuş ve her bölüm için davranış kodlarının ve on öğretmenin bu davranışı gerçekleştirme sıklıklarının yer aldığı tablolar hazırlanmıştır. Belirlenen davranış kodlarından benzer özellikler taşıyanlar varsa bunlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Gözlem sonuçlarına göre araştırmaya katılan hiçbir matematik öğretmeni ders planı hazırlamamıştır. Öğretmenler derslere hangi konuyu işleyeceklerini söyleyerek ya da soru yazarak başlamışlardır. Konu öğretimine konuyu yazdırarak başlayan öğretmenler sunuş yolu stratejisi, anlatım yöntemi ve soru-cevap yöntemini kullanmışlardır. Öğretmenler derslerde sadece yazı tahtası ve kaynak kitaplar kullanmışlardır.

Problemleri genellikle dikte ettirerek yazdıran öğretmenler, öğrenciler problemi çözmekle uğraşırken ön koşul öğrenmeleri ya sınıfa sormuş ya da kendileri hatırlatmışlardır. Problemi açıklayan öğretmenler problemin hangi konuyla alakalı olduğunu belirtmiş ve çözümü sezdirici ipuçları kullanmışlardır. Öğretmenler öğrencilere problemi nasıl çözdüklerini sorduktan sonra genellikle problemi kendileri tahtada çözmüşlerdir. Öğrenciler problemin çözümü esnasında sessiz kalmışlardır ve problemin çözümünü anlatımı öğretmenler tarafından yapılmıştır. Farklı çözüm yolları tartışılmamış, anlamayan öğrenci varsa çözüm yolu tekrarlanmıştır. Genellikle ödev verilmemiş, verilen ödevler kontrol edilmemiştir. Ön koşul öğrenmeler dersten önce tespit edilmemiş ve dersin başında öğrencilerin hazır olma durumları belirlenmemiştir. Konular gerçek hayatla ilişkilendirilmemiştir. Pekistireç kullanılmamış, değerlendirme yapılmamıştır. Tüm bu sonuçlar öğretmenlerin derslerini geleneksel yollarla öğretmen-merkezli yaklaşım çerçevesinde yürüttüklerini göstermektedir.

2.2.3. Öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar

Bu bölümün başında da belirtildiği gibi birçok çalışma öğrenme ve öğretme ile ilgili görüş, inanç, kavram ve yaklaşımları birbirleriyle değişimli olarak kullanmışlardır. Yine de kavramlar (conceptions) – ya da kavramsallaştırmalar - ve yaklaşımları (approaches) açıklamakta fayda görülmektedir. Öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramlar bir kişinin öğrenme ve öğretmenin ne olduğuna ilişkin inancını ifade etmektedir. Diğer yandan yaklaşımlar ise o kişinin nasıl öğrenildiğine ve öğretildiğine ilişkin yaklaşımlarıdır. Bu açıdan bakıldığında bir kişinin öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramları o kişinin bu terimler açısından yaklaşımları ile ilgili ipuçları içerebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, katılımcıların öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri – ya da kavramları- ve bu ikisine yaklaşımlarını inceleyen çalışmalara rastlanması, kavramların ve yaklaşımların etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Örneğin, Kember ve Kwan'ın (2000) araştırmaları, üniversitedeki öğretim elemanlarının öğretmeye ilişkin alternatif yaklaşımlarını tanımlamaya yöneliktir. Ancak iki araştırmacı ek olarak bu yaklaşımlar ile öğretim elemanlarının iyi öğretim ile ilgili kavramları arasındaki ilişkileri de incelemişlerdir. Bir üniversitedeki üç bölümde görev

yapan on yedi öğretim elemanı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler beş faktör üzerine odaklanmıştır: (1) öğretim elemanının “iyi” öğretim ile ilgili kavramlarını ayrıntılı olarak ele almak; (2) öğretim uygulamalarında ise kostukları motivasyonel stratejiler; (3) sınıf içi ve dışında öğrencilerinin yapmalarını bekledikleri öğrenme etkinlikleri; (4) en etkili öğretim stratejileri; (5) yarı zamanlı yetkin ve tam zamanlı öğrencilerle ilgili algıları ve her iki gruba da nasıl öğretim yaptıkları.

Öğretim elemanlarının öğretmeye ilişkin yaklaşımlarını ayrıntılı olarak tanımlamak üzere yapılan analizlere göre yaklaşımlar temelde iki grupta toplanmıştır: konu-merkezli ve öğrenme-merkezli. Birincisi öğretilecek olan materyal ya da konu/içeriğe odaklı; ikincisi ise öğrenciye ve uygun öğrenmenin gerçekleşmesine odaklıdır. Öğrenme-merkezli kategoride yer alan öğretim elemanları, öğrenci motivasyonunu geliştirmek ya da cesaretlendirmenin öğretmenin içsel/esas rolü olduğunu kabul etmektedirler. Çoğu kez de öğrencilerini motive etmek için bilinçli adımlar atmaktadırlar. Konu merkezli kategoride ise öğretim elemanları öğretmenin öğrenci motivasyonuna yaptığı katkıyı önemsememektedirler. Motivasyona ilişkin çabaları ise daha çok dönem planı, sınavlar gibi dış kaynaklardan beslenmektedir.

Öğretim elemanlarının öğretim uygulamalarında ise kostukları motivasyonel stratejiler beş boyut altında toplanmış (Öğretim; odak noktası; değerlendirme; öğrencinin özelliklerine uyum sağlama; deneyim/bilginin kaynağı) ve bu boyutlar da konu merkezli ve öğrenme merkezli yaklaşım kapsamında incelenmiştir. Buna göre sonuçlar, daha anlaşılabilir olması açısından tablolastırılarak sunulmuştur:

Tablo 2. 3. Motivasyonel strateji boyutları

Motivasyonel boyutları	Stratejiler	Konu-merkezli yaklaşım	Öğrenme-merkezli yaklaşım
Öğretim		Öğretim elemanı öğrencilerin öğrenmeleri için neyin önemli olduğuna karar verir ve bunun için gerekli olan tüm materyali kendileri hazırlar.	Öğretim elemanı öğrencinin bilgiyi keşfetmesi ve yapılandırması için cesaretlendirir.
Odak noktası		Öğretim elemanı tüm sınıfa odaklanmaktadır ancak bu bireysel farklılıkları göz ardı etmek demek değildir. Sadece öğretim elemanları belirlenen standartlara tüm sınıfın aynı derecede ulaşmasına daha fazla önem vermektedir.	Öğretim elemanı her öğrencinin bir birey olduğunu kabul eder.

Tablo 2.3.'ün devami..

Degerlendirme	Öğretim elemanı içeriğın öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek amacıyla sık sık ara sınavlara ve testlere başvururlar.	Öğretim elemanı öğrencilere ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu seçenekler sunulduğu daha esnek değerlendirme stratejileri geliştirir.
Öğrencinin özelliklerine uyum sağlama	Öğretim elemanı öğrenciler arasında bir fark göz etmemektedir. Eğer bir fark varsa bu daha çok öğrencilerin zayıf olduğu noktaları olmaktadır. Örneğin öğrenciler kuramsal yönden zayıfsa dersin uygulama kısmına ağırlık verilmektedir.	Öğretim elemanı öğrencilerinin zayıf yönlerini güçlendirme arayışına girmektedirler. Öğrencileri deneyim yönünden zenginleştirmek ve bilgilerini geliştirmek ön plandadır
Deneyim/bilginin kaynağı	Öğretim elemanı bilginin kaynağı için kendi deneyimleridir.	Öğretim elemanı öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin kendi deneyimlerinden olabildigince çok yararlanma eğilimindedir.

“İyi” öğretimin ne olduğu konusunda öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların analizi sonucunda her biri iki alt kategoriye sahip iki temel kategori oluşturulmuştur: Bilginin aktarımı olarak öğretme ve öğrenmenin kolaylaştırılması olarak öğretme. İlk kategori bilgiyi anlatma-öğretimi öğrencilerin anlaması için daha kolay hale getirme olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretmeyi bilgi aktarımı olarak gören öğretim elemanları öğretimde öğretmen temelli yaklaşımları kullanmaktadır. Temel amaç bilginin öğrencilere aktarımıdır ve öğrenciler bilginin pasif alıcılarıdır. Aynı şekilde ikinci temel kategori de öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama-öğretimi öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmaları için kolaylaştırma olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoride odak noktası öğretmenden öğrenciye kaymıştır. Öğretim öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak bir şekilde tasarlanır.

Öğretime ilişkin kavramlar ve yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi incelemek için her bir öğretim elemanının öğretme kavramları ile öğretime ilişkin yaklaşımları çapraz tablo haline getirilmiştir. Tablo, bir öğretim üyesinin öğretme ile ilgili kavramı ile öğretmeye ilişkin yaklaşımı arasında yüksek oranda uyum olduğunu göstermektedir (%89.5). Bilginin aktarılması olarak öğretim kategorisinin altındaki dokuz öğretmenden sekizi konu-merkezli yaklaşımı benimserken; öğrenmeyi kolaylaştırma kategorisinin altındaki sekiz öğretmenden yedisi öğrenme-merkezli yaklaşımı benimsemektedir. Bu durum da öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip olunan görüşlerin sınıf içi uygulamalar konusunda bir fikir verebileceğini ve daha da önemlisi bu uygulamaları etkileyebileceğini

göstermektedir. Çalışma, öğrenme ve öğretmeye ilişkin görüşlerin birbiriyle tutarlı olduğunu sergilemesi açısından önemlidir.

Trigwell ve Prosser (1996) ise çalışmalarında üniversite birinci sınıfı okutan fen bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme ile ilgili kavramları ile öğretime ilişkin yaklaşımları arasındaki ilişkileri incelemektedir. Çalışma öğretim bağlamı, öğretmenlerin kavramları ve yaklaşımları ve bunların öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çıktıları ile olan ilişkilerini inceleyen geniş çaplı bir araştırmanın bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin üniversite birinci sınıftaki fizik ve kimya derslerindeki öğretime ilişkin yaklaşımları ile öğretim ve öğrenme kavramları arasındaki ilişkilerin yapılandırılmasında 24 katılımcı ile yapılan görüşme dökümlerinden yararlanılmıştır. Bu görüşmeler araştırmacıların daha önceden yürüttükleri bir çalışmadan kullanılmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaklaşımları ve kavramları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

Öğretmeye İlişkin Yaklaşımlar

A: Öğrencilere bilgi aktarımını amaçlayan öğretmen odaklı strateji

B: Öğrencilerin bir disiplinin kavramlarını edinmesini amaçlayan öğretmen odaklı strateji

C: Öğrencilerin bir disiplinin kavramlarını edinmesini amaçlayan öğretmen-öğrenci etkileşimli strateji (Bu yaklaşım Kember'in (1997) öğretim elemanlarının öğretim ile ilgili kavramsallaştırmalarını derlediği çalışmasında bir köprü/geçiş kavramsallaştırması olarak nitelendirdiği öğrenci-öğretmen etkileşimi/ stajyerlik ilişkisini hatırlatmaktadır. Burada da öğrencinin etkili bir şekilde öğrenebilmesi için öğretmenin onu önemsemesi ve onunla etkili iletişim kurmasının önemine varması söz konusudur).

D: Öğrencilerin kavramlarını geliştirmeyi amaçlayan öğrenci odaklı strateji

E: Öğrencilerin kavramlarında değişikliği amaçlayan öğrenci odaklı strateji

Öğrenme ile İlgili Kavramlar

A: Dis çevre kaynaklı istekleri karşılamak için daha fazla bilgi biriktirmek

B: Dis çevre kaynaklı istekleri karşılamak için kavramlar edinmek

C: İçsel ihtiyaçları karşılamak için kavram edinmek

D: İçsel ihtiyaçları karşılamak için kavramsal gelişme

E: İçsel ihtiyaçları karşılamak için kavramsal değişim

Öğretim ile İlgili Kavramlar

A: Ders programında yer alan kavramları aktarma

B: Öğretmen bilgisini aktarma

C: Öğrencilere ders programında yer alan kavramları edinmesi için yardım etme

D: Öğrencilere öğretmenin bilgisini edinmesi için yardım etme

E: Öğrencilere kavramlarını geliştirmeleri için yardımcı olma

F: Öğrencilere kavramlarını değiştirmeleri için yardımcı olma

Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin öğretmeye ilişkin yaklaşımları ile öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramları arasında uyumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir. Buna göre öğrenmeyi dış istekleri karşılamak amacıyla bilginin artisi olarak algılayan öğretmenler, öğretmeyi de öğrencilere bilginin aktarımı olarak algılamakta ve öğretimlerine öğretmen odaklı stratejiler doğrultusunda yaklaşımlarını sürdürmektedirler. Öte yandan öğrenmeyi öğrencilerin kavramlarını geliştirmek ve değiştirmek olarak algılayan öğretmenlerin öğretmeyi algılayışları yine öğrencilerin kavramlarını geliştirmek ve değiştirmeye yardımcı olmak bağlamındadır. Bu öğretmenler öğretimlerinde öğrenci odaklı yaklaşım sergilemektedirler. Bu sonuçlar öğretmenlerin öğretimlerine ilişkin yaklaşımlarını değiştirmek için (kendi performanslarından ziyade öğrencilerine daha fazla odaklanmaları için) sahip oldukları öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramları da değiştirmeleri gerektiği fikrini desteklemektedir.

Çalışmanın sonuçlarından bir tanesi de sınırlı kavramlara sahip öğretmenlerin öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkileri tek yönlü bir şekilde algıladıklarıdır. Öğretmenler “öğretme” ile neyi kast ettiklerini açıklayabilmektedirler ancak “öğrenme” ile neyi anlatmak istedikleri noktasını görememektedirler. Öğretmenler öğretim uygulamalarının öğrencilerinin öğrenmelerini doğrudan etkileyebildiğinin farkında değildirler. Öğretmenler daha ziyade öğretme ile ilgilidirler; başka bir ifade ile eğer “iyi öğretirlerse” öğrencilerinin de “iyi öğreneceğini” varsaymaktadırlar. Bu durum aslında çok yönlü (multistructural) bir öğretme ve öğrenme kavramıdır. Sonuç olarak en sofistike kavramlara sahip öğretmenler öğretme ve öğrenmenin onlar için ne ifade ettiğini iki kavramı birbiri ile ilişkilendirerek açıklayabilmektedirler.

Gipps, McCallum ve Brown (1999) da çalışmalarında 1993-96 yılları arasında altıncı sınıf öğretmenlerinin öğretme yolları, bunların öğrenme ile ilişkisi ve Ulusal Eğitim Programı ve Değerlendirme çalışmasının öğretimlerindeki etkisi ile ilgili görüşlerini almışlardır. Çalışma, İngiltere'nin dört bölgesinin her birinden sekiz olmak

üzere tabakali tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen toplam otuz iki okulda birer öğretmen ile düzenli görüşmeler çerçevesinde yürütülmüştür. Öğretim uygulamalarının farklı olduğu bes okul durum çalışması için ayrıca seçilmiştir. Sınıf gözlemleri yapılmış ve bu bes okuldaki bes öğretmen ile derinlemesine görülmüştür. Öğretmenlere kendi değerlendirme uygulamalarını, tercih ettikleri öğretim yolları ve çocukların nasıl öğrendiği ile ilgili sahip oldukları görüşleri herhangi bir kuram ile ilişkilendirmeleri istenmiştir. Bu konuda yardımcı olması amacıyla öğretim ve öğrenme ile ilgili tipik üç özellik belirlenerek kartlara yazılmış ve öğretmenlerden bunlara katılıp katılmadıkları gerekçeleriyle söylemeleri istenmiştir. Bu üç özellik şu şekildedir: (1) öğretmenler ve çocuklar öğrenmeyi birlikte yapılandırmak için etkileşim içerisinde olmalıdırlar; (2) çocuklar kendi öğrenmelerinde etkin olmalıdırlar ve öğretmen keşfetmeye rehberlik etmek için orada olmalıdır; (3) öğretmen bilgiyi çocuklara aktarır ve öğrenme bu şekilde gerçekleşir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu seçeneklerde olduğu gibi bir ayırım yapmanın mümkün olmadığını, “en iyi yol” ya da “en doğru yol” diye bir durumu söylemenin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Yedi öğretmen, öğretmenin ve öğrenmeyi garantilemenin en iyi yolunun bilgiyi birlikte yapılandırmak olduğunu ifade etmiştir. Sadece üç öğretmen çocukların kendi öğrenmelerinde etkin olmalarını ve öğretmenin keşfetmeye rehberlik etmek için orada olması gerektiği fikrine gönülden katıldıklarını belirtmişlerdir. Hiçbir öğretmen, öğrenmenin bilginin çocuklara aktarılmasıyla gerçekleştiği düşüncesini desteklememiştir. Ancak yine de çok azı “aktarım” modelini açıkça reddetmiştir. On bes öğretmen üç yaklaşımın da uygun olduğunu ve değişik zamanlarda uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu üç yaklaşımın, öğretilecek olan konuya, çocukların özelliklerine ve okulun benimsediği değerlere göre değişebileceğini belirtmişlerdir.

Chan ve Eliot (2004) öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretim ve öğrenme ile ilgili kavramları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmaya Hong Kong’da bir yüksek öğretim kurumunda iki yıllık bir öğretmenlik sertifika kursunda öğrenim gören 385 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara ilki epistemolojik inançları ölçmek ikincisi de öğrencilerin sahip olduğu öğretim ve öğrenme ile ilgili kavramları incelemek için iki ölçme aracı uygulanmıştır. Epistemolojik İnançlar Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır: dogustan/sabit yetenek; öğrenme çabası/süreci; otorite/uzman

bilgisi ve bilginin kesinligi. Öğretme ve Öğrenme Kavramları Ölçeği ise geleneksel ve yapılandırmacı boyut olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Arastırma sonuçları öğretmen adaylarının, bilginin bir otorite figürü ya da uzmanın elinde tutulmasından ziyade kişinin çabası ve öğrenme süreci doğrultusunda edinildiğine inandıklarını göstermektedir. Ayrıca adaylar yeteneğin doğuştan ve sabit olmadığına ve bilginin belirli ve değişmez olmadığına inanma eğilimindedirler. Analizler adayların öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramlarda sadece bir boyutu tercih etmediklerini göstermektedir. Geleneksel öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile eğitim alan öğretmen adayları bu yaklaşımları hala yararlı buluyorken, kimi adaylar ise gerek eğitim programlarında yapılan reformların gerekse görece daha modern öğretmenlik eğitimlerinin etkisiyle yapılandırmacı yaklaşımı tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğrenme-öğretme ile ilgili kavramları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Doğuştan/sabit yetenek, otorite/uzman bilgisi ve bilginin kesinliği boyutları ile geleneksel kavram boyutu birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Doğuştan/sabit yetenek, öğrenme çabası/süreci pozitif yönde ve otorite bilgisi ise negatif yönde yapılandırmacı kavram ile orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre epistemolojik inançların öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramları etkilediğini varsayılmaktadır.

Aypay (2010) da öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin kavramları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 341 öğrenci ile yürütülen çalışmada Chan ve Elliot'un 2004 yılında geliştirdikleri ve Aypay'ın 2009 yılında Türkçeye uyarladığı "Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ile Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve araştırmacının Türkçe uyarlama çalışmalarını yaptığı "Öğretme ve Öğrenme Kavramları Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular öğrencilerin öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecinde çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımı kabul ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğretme ve öğrenme kavramları arasında ilişkiye bakılmıştır. Buna göre yapılandırmacı kavram boyutu ile öğrenme süreci/uzman bilgisi inancı arasında orta düzeyde pozitif; öğrenme çabası inancı ile düşük düzeyde pozitif ve kesin bilgi inancı ile düşük düzeyde negatif ilişki bulunmuştur.

Duru (2006) alısmasında retmen adaylarının renme ve üretme ile ilgili inançları ve üretim uygulamaları ile ilgili tercihlerini incelemiştir. Pamukkale Üniversitesi Egitim Fakültesinde renim gören farklı sınıf düzeylerindeki 290 sınıf retmeni adayına retmen İnançları legi ve Sınıf Uygulamaları Anketi uygulanmış; on altı gönüllü retmen adayı ile de yarı yapılandırılmış derinlemesine grsmeler yapılmıştır. alıma, sınıf retmeni adaylarının renme ve üretme ile ilgili inançları ve farklı sınıf düzeyindeki sınıf retmeni adaylarının üretme, renme ve üretim uygulamaları ile ilgili inançları açısından nasıl farklılaştığı soruları üzerinden yrtlmstr. alıma sonuçlarına göre sınıf retmeni adayları renme ve üretme ile ilgili hem geleneksel hem de yapılandırmacı inançlara sahip bulunmuşlardır. Ancak katılımcılarının büyük bir ogunlunun bazı noktalarda daha yapılandırmacı eğilimleri olduğu gözlenmiştir. Benzer sonuçlar adayların sınıf uygulamaları tercihleri için de söz konusu olmuştur. Adaylar sıklıkla yapılandırmacı üretim uygulamalarını tercih etme eğilimi gösterirken, bazı durumlarda geleneksel yöntemleri kullanma tercihi belirtmişlerdir. Yine de adayların büyük bir ogunlunun yapılandırmacı ya da renen merkezli eğitim dsnesi ve uygulamalarına meyilli oldukları görülmüstür. Sınıf retmeni adaylarının renme ve üretme ile ilgili yapılandırmacı inançları ile yapılandırmacı sınıf uygulamalarını kullanmaları ve geleneksel inançları ile geleneksel sınıf uygulamalarını kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Nitel verilerden derlenen sonuçlara göre birinci ve ikinci sınıf retmen adayları üretmenin rolünü aktarıcı ve rol model olarak ifade ederlerken, üçüncü ve dördüncü sınıf retmen adaları üretmenin temel rolünün kolaylaştırıcı ve rehber olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda adaylar üretmenin aktarıcı rolünden de bahsetmişlerdir. Tüm katılımcılar, eğitim ortamında kaliteyi sağlamada ve rencilerde renme, merak ve ilgi uyandırmada retmen zelliklerinin çok önemli olduğuna ilişkin inançlar belirtmişlerdir. Mesleki gelişim açısından katılımcıların büyük bir ogunlunu bir üretmenin mesleğinde gelişen ve değisen uzmanlığa ayak uydurmak için yaşam boyu renen olması gerektiğini vurgulamışlardır. renmenin edinilen bilginin yeniden üretimi olması gibi inançlar birinci sınıf katılımcılar arasında daha yaygın iken, renmenin bilginin yapılandırılması süreci olduğu inancı diğer sınıf düzeylerinde daha yaygın olarak bulunmuştur. Tüm gruplar arasında üretmenin karakteri, tutumu ve

davranislarinin öğrencilerin gelisimi ve öğrenmesi üzerinde büyük etkisi olduğuna iliskin yaygın bir inanç mevcuttur.

Boulton-Lewis ve arkadaşlarının (2001) yürüttüğü “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenmeyi Kavramsallastirmalari” baslikli çalışmada araştırmacılar Avustralya’daki iki okuldaki 16 ortaokul öğretmeni ile görüşme yapmışlardır. Çalışma ortaokul öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme, öğrenme çevreleri ile ilgili kavramsallastirmalari ve bunların öğrenci başarısına etkisi ile ilgili yapılmış büyük çapta bir araştırmanın bir boyutunu oluşturmaktadır. Çalışmada okullarda çalışan öğretmenlerin öğretme ile ilgili kavramsallastirmalari, bunun öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili kavramsallastirmalari ile nasıl iliskide olduğu ve öğretmenler tarafından ifade edilen öğretim uygulamaları ile ilgilidir. Öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bireysel olarak her biri 30-40 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler kısmen öğretmenlerin öğretmeye iliskin yaklaşımları üzerine yoğunlassa da; öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili daha geniş kavramsallastirmalarını oluşturmayı da amaç edinmiştir. Görüşmelerde, öğretmenin nasıl öğrettiği, öğretmenin öğrencinin ne öğrenmesini istediği, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve o konuyu öğrenmenin amacının ne olduğu ile ilgili sorular yer almaktadır. Analizler sonucunda öğrenme ve öğretme kavramları dörder kategori oluşturulmuştur. Öğretme kavramları ile ilgili kategoriler şu şekildedir: (1) İçerigin/becerilerin aktarımı kategorisinde öğretme, edinilmesi gereken becerilerin ya da bilginin açıklanması olarak algılanmaktadır ve merkezde öğretmen ve içerik yer alır. (2) İkinci kategori olan becerilerin gelişmesi/anlama öğretmenin, öğrencilerin katılımcı olduğu ve öğretmenin beceri ve anlama düzeyine erismesinin merkeze alındığı bir öğrenme sürecini yönlendirmesini içerir. (3) Anlamanın kolaylaştırılması kategorisinde kişisel anlami yapılandırmak için birlikte çalışma sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci yer alır. (4) Dönüştürme kategorisinde ise öğretmen durumu organize eder ve sonra öğrencilerin kendilerini bilissel, davranissal ve duyussal olarak geliştirmelerinde eyleme geçmeleri için geri plana düşer. Öğrencinin öğrenmesi kavramları ile ilgili kategoriler ise şu şekildedir: (1) İçerigin/becerilerin edinimi ve yeniden üretimi kategorisinde merkezde öğrenenin edindiği ve uyguladığı içerik/beceriler yer alır. (2) Becerilerin gelişimi ve uyarlanması/anlama öğrenenin öğretim aracılığıyla bir konu alanında yeterliğe eriseceği öğrenme sürecinde bir katılımcı olarak yer aldığı bir

kategoridir. (3) Anlamanın gelişimi kategorisi anlamı yapılandırma sürecinde öğrenenin öğretmen ile birlikte çalışmasını merkeze alır. (4) Dönüştürmede ise merkezde bilisel, davranışsal ve duygusal olarak büyümede bütün bir insan olarak yer alan öğrenen vardır. Tüm bu kategorilerle ilişkili olarak ifade edilen öğrenme ve öğretme stratejileri de kendi kavramları ile uyum sergilemektedir. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramları birlikte incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun birbiriyle uyumlu kavramlara sahip olduğu gözlenmiştir. Örneğin öğretmenin ağırlıklı olarak bir konu alanındaki içerik veya becerilerin aktarılması olduğuna inanan dört öğretmen öğrencinin öğrenmesinin içerik veya becerilerin edinimi ve yeniden üretimine dayandığını düşünmektedir. Sadece dört öğretmenin öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramları birbiriyle uyum sergilememektedir. Bu durum da öğretmenlerin öğrenme ile ilgili söylediklerinin her zaman öğretme ile ilgili inandıklarıyla uyumlu olmayabileceği anlamına gelmektedir.

Tsai (2002) fen bilgisi öğretmenlerinin öğretme, öğrenme ve fen bilgisi ile ilgili inançları ile bu inançlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya katılan 37 öğretmen ile yapılan görüşmeler öğretmenlerin fen öğretimi, fen öğrenimi hakkındaki inançları ve fenin doğası ile ilgili görüşleri üzerine yapılandırılmıştır. Yapılan analizler çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının geleneksel inançlara sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin fen öğretimi, fen öğrenimi ve fenin doğası ile ilgili inançlarının birbirleriyle uyumlu ve tutarlı olduğu ifade edilmiştir. Tsai, Kore’de fen eğitimi programlarının yaklaşık 15 yıldır yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak uygulanmasına rağmen öğretmenlerin geleneksel inançlara eğilim göstermesini, onların geçmiş eğitim yaşantılarının yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde düzenlenmemesi bağlamında tartışmıştır.

Shahvarani ve Savizi (2007) de Tahran’da liselerde görev yapan matematik öğretmenlerinin matematik, matematiği öğrenme ve öğretme ile ilgili inançlarını inceledikleri çalışmalarında 100 lise matematik öğretmenine iki boyuttan oluşan (Mutlakçı Geleneksel İnançlar ve Yapılandırmacı Modern İnançlar) bir ölçek uygulamışlardır. Sonuçlar öğretmenlerin yüksek düzeyde geleneksel inançlar gösterdiği şeklindedir. Bazı öğretmenlerin karma inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşılsa da öğretmenlerin matematiğin doğası, öğrenimi ve öğretimi ile ilgili geleneksel inançlara sahip olduğu görülmektedir. Bu inançlar da matematikte evrensel, kesin ve öğretilmesi

gereken bilgilerin mevcut olduğuna, öğretmenlerin bu bilgileri öğrencilere doğru bir şekilde aktarması gerektiğine ve öğrencilerin de konulara çalışarak kuralları öğrendiğine işaret etmektedir.

Chan, Tan ve K hoo'nun (2007) yürüttüğü araştırmada yanıt aranan sorulardan bir tanesi Singapur öğretmen eğitimi öğrencilerinin öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramları neler olduğudur. Araştırma Singapur'daki Nanyang Teknoloji Üniversitesi Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde öğrenim gören 313 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramlarını incelemek için Chan (2001) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Araç için yeniden geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır ve araç 18'i geleneksel kavramları, 16'si yapılandırmacı kavramları ölçek üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları öğrencilerin genel olarak öğretme ve öğrenme konusunda daha yapılandırmacı kavramları benimseme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tamir (1991) İsrail'de öğretmen eğitimlerinin birinci ya da ikinci senesinde olan öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada adayların öğrenme ve öğretme ile ilgili görüş, düşünce ve inançlarını incelemiştir. Çalışmaya 340 öğretmen adayı katılmış ve adaylar, sınıf yönetimi, eğitim programları, amaçlar ve öğretme ile ilgili ifadelerin yer aldığı 28 maddelik bir ölçeği doldürmüşlerdir. Bulgular genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının hepsi öğretmen-merkezli anlayışın temel öğretimsel yaklaşım olmaması gerektiği konusunda uzlaşmışlardır.

Lee, Tsai, Chang ve Liang (2009) çalışmalarında Tayvan'daki öğretmen adayları ve iş basındaki öğretmenlerin fen öğrenimine ilişkin kavramları ile fen öğretimine ilişkin yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kirki öğretmen adayı, yirmi altısı öğretmen olan toplam altmış katılımcıya ilgili alanlara ilişkin ölçekler uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının daha öğrenen-merkezli; öğretmenlerin ise hem öğrenen, hem de öğretmen merkezli yaklaşımı benimsediklerinin ortaya çıktığı çalışmada katılımcıların fen öğrenmeye ilişkin kavramları ile fen öğretmeye ilişkin yaklaşımları arasında da ilişkiler bulunmuştur. Örneğin fen öğrenmeyi ders ile ilgili bir takım durumları hesaplamak ve onlarla ilgilenmek olarak ele alan öğretmenlerin öğretmen-merkezli yaklaşımları benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4. Öğrenme ve öğretme ile ilgili metafor çalışmaları ve deneysel çalışmalar

Waeytens, Lens ve Vandenberghe (2002) ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme” ile ilgili görüşlerini geniş ve dar bakış açisi olmak üzere iki perspektiften incelemişlerdir. Bu iki perspektifi de öğrenme ile ilgili alan yazını derleyerek, öğrenen-merkezli ve öğretmen-merkezli anlayış ile temellendirmişlerdir. Geniş açı, öğrenen merkezli anlayıştan beslenen, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırdıkları ve aktif oldukları bir perspektiftir. Öğrenmeyi öğrenme kavramı ile ilgili dar bakış açisine sahip öğretmenler ise öğretmenin öğrencilere daha yüksek notlar almak ya da öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmek için destek olduğu öğrenme ortamlarını önemsemektedir. Bu açıda öğretmen konu uzmanı olarak merkezde, öğrenci ise öğretmenin düzenlemelerini uygulamada pasif durumdadır. Görüşme yapılan 51 öğretmenden sadece 15 tanesi öğrenmeyi öğrenme ile ilgili geniş bir bakış açisine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrenme etkinliklerini öğrencilerin daha başarılı olmaları, daha yüksek notlar almaları ve içeriği daha iyi edinmeleri için düzenlemektedirler. Waeytens ve arkadaşları öğretmenlerin programlarının çok yoğun olduğunu, üzerlerinde konuları yetistirmek için baskı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin kendi öğrenmesini yapılandırmasını ve düzenlemesinden sorumlu olmasının öğretilmesini önemsemediklerini belirten öğretmenler öğrencilere öğrenmelerini kolaylaştıracak bazı stratejiler ve teknikler öğretmenin sadece anlamının zor olduğu yerlerde gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Hand ve Treagust (1994) yapılandırmacı bir hizmet içi eğitim sonrası öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinde gerçekleşen değişiklikleri inceledikleri çalışmalarında bu eğitim öncesi öğretmenlerin görüşleri dikkate değerdir. Buna göre hizmet içi eğitim öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmeler şu üç soru çerçevesinde yoğunlaşmıştır: (1) Çocuklar nasıl öğrenir?, (2) Hangi öğretim yaklaşımları kullanılmaktadır? (3) Sınıfta öğrenmeyi kim kontrol eder? Hizmet içi eğitim öncesi yapılan görüşmeler incelendiğinde öğretmenlerin çocukların nasıl öğrendiğine ilişkin görüşlerinin “bir fikri olmayan”dan “çok çeşitli farklı fikirlere” sahip olana kadar çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Görüşlerini herhangi bir kuramsal çerçeveye oturtmayan öğretmenler genel olarak çocukların düşünmeye

yogunlastirilmesi gerekliligini ve en iyi bunu yapmaya zorlandiklari zaman ögrendiklerini benimsemektedirler. Bir öğretmen çocukların daha basit fikirden gelişmiş olana doğru bir yol izleyerek öğrendiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin hangi öğretim yaklaşımlarının kullanıldığına ilişkin ifadeleri öğrencilerin düşüncelerini “zorlama” ya da “odaklanma” üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmenler öğrencilerin bilimsel bilgileri doğru olarak almalarından emin olma ihtiyacı içerisinde olduklarıdır. Öğretmenler alt sınıflarda (7. ve 8. sınıf gibi) daha fazla uygulama yaptıklarını ve öğrencileri eğlenmeleri ve fen bilgisine ilgi duymaları için serbest bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Üst sınıflarda ise öğrencilerden daha ileri düzeye düşünceleri ve daha fazla bilgiyi edinmeleri beklenmektedir. Bu durum ileri düzey beceri öğretiminin ve yapılandırmacı etkinliklerin üst sınıflarda daha etkili olduğu inancını desteklemektedir. Fen öğretiminde baskın olan durumun öğrencilerin konuları kendilerinin keşfetmesine müsaade etmekten ziyade doğru bilimsel bilgi ile ilgili net tanımlamaları ve açıklamaları olduğundan emin olmak olduğu açıktır.

Sınıfta öğrenmenin kontrolünün kimde olduğuna ilişkin hizmet içi eğitimden önce yapılan gözlem ve görüşme notları incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıf içi aktivitelerde merkezde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kontrol ettiği etkinlikler derste yüksek sesle okuma, çalışma kâğıtları üzerine çalışma ya da basit anlama sorularını cevaplandırma gibi görevler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bütün öğretmenler öğrenmenin kontrolü sorusunu sınıf yönetimini içine alan bir perspektiften yanıtlamışlardır. Öğretmenler öğrencilerin hem öğrenmelerini hem de sınıf içindeki tüm etkinliklerini kontrol etme eğilimindedirler. Genel olarak öğretmenler yapılandırmacı öğretim ve öğrenme yaklaşımları üzerine düşündüklerinde ve bunu sınıf içinde uygulamaya başladıklarında kendi kavramsal yapılarında değişiklikler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin düşünceleri sınıfta kontrolü sağlamadan çok öğrencilere ve değişen sınıf dinamiklerine uyum sağlamak doğrultusunda değişim göstermiştir.

Saban (2003) 381 öğretmen adayını ile gerçekleştirdiği çalışmada adaylara geçmiş eğitim yaşantıları, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili inançlarını içeren bir ölçek uygulamış, aynı zamanda adaylara açık uçlu sorular da yönelmiş ve bulgularını değerlendirmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu öğretim eyleminin sadece bilgi aktarımına indirgenemeyeceğine, aynı zamanda öğrencilerin bazı sosyal ve etik değerleri

edinmelerinde yardımcı olmakla da ilgili olduğuna inanma eğilimi göstermişlerdir. Adaylar bilginin aktarılması (davranışçı yaklaşım) eğiliminden ziyade aktif öğrenci öğrenmesi (yapılandırmacı yaklaşım) eğilimini sergilemişlerdir.

Akpınar ve Gezer (2010) çalışmalarında öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu değişimlerin öğrenme-öğretme sürecine ne derecede yansındığını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada çeşitli branşlardan toplam 255 ortaöğretim öğretmenine araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen görüşlerini içeren 20 maddelik anket formu uygulanmıştır. Bulgular kısmının öğrenenin öğrenme-öğretme sürecindeki konumu, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri ve öğrenme-öğretme süreci olarak ele alındığı çalışma sonuçları şu şekilde özetlenmiştir: Öğretmenler öğrenen merkezli eğitim anlayışını benimsediklerini ifade etmekle beraber yöntem teknik seçimiyle ilgili öğrenenleri dikkate almaya hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, disiplini öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir ögesi olarak gördükleri ve öğrenmeyle ilgili olarak yanlışlik yaptıklarında öğrencilerini eleştirmekte sakinca görmedikleri saptanmıştır. Arastirmada elde edilen bulgulardan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullanmakta oldukları, yeni eğitim yaklaşımında öne çıkarılan strateji ve yöntem-teknikleri yeterince tanımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen merkezli anlayışı benimsediklerini ifade etmelerine rağmen, öğretim etkinliklerini bu anlayış doğrultusunda yapılandırmamaları Boulton-Lewis ve arkadaşlarının (2004) aktardıkları Lingbao ve Watkins'in (2001) çalışmasında ortaya çıkan tablo ile örtüşmektedir. Bu araştırmada da öğretmenler öğretim ile ideal kavramsallaştırmalarının olduğunu ancak uygulamada şartlar gereği daha yüzeysel yaklaşımlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

2.2.5. Alan yazın ile ilgili genel değerlendirme

Çalışmalar genel olarak incelendiğinde araştırmacıların öğrenme ve öğretim ile ilgili kavramsallaştırmalar ve yaklaşımları grupladığını ve çalışmalarını bu gruplamalar üzerinden yürüttükleri görülmektedir. Öğrenme ve öğretim ile ilgili görüşler genel itibarıyla öğretmen-merkezli ve öğrenen-merkezli yaklaşım olarak iki grupta toplansa

da katilimcilarin görüsleri ve uygulamalari açisindan kesin bir ayrima gitmenin dogru olmadigi ortaya çikmektedir.

Çalismalariin çoğunlukla (özellikle yurt disi alan yazinin) nitel olarak desenlendiği söylenebilir. Nicel olarak desenlenen ve katilimcilarin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüslerini ölçme araci ile derleyen çalismalariin sonuçlarinda göze çarpan tablo görüslerin çoğunlukla öğrenen-merkezli yaklasim ya da yapılandirmaci anlayis çerçevesinde toplandigidir. Aynı ya da farklı çalismalarda katilimcilar ile görüşmeler yapıldığında ya da sınıf içi gözlemler gerçekleştirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar genelde, katilimcilarin öğrenen-merkezli ya da yapılandirmaci görüsleri benimsemelerine rağmen uygulamada geleneksel yöntemleri ise kostuklari seklindedir (Tamir, 1991; Saban, 2003; Chan, Tan ve Khoo, 2007; Akpınar ve Gezer, 2010).

Çalismalariin sıklıkla öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Yurtiçi alan yazinda ise öğretmen adaylari ile gerçekleştirilen çalismalara daha sıklıkla rastlanmaktadır. Yurtiçi alan yazinda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüslerini inceleyen araştırmalariin azlığı dikkat çekmektedir.

Eldeki çalışmanın, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüslerini derinlemesine nitel olarak incelemesi, çalışmaya katılan öğretmenlerin ortaöğretim düzeyinde olması ve öğretmenlerin görüslerine ilişkin kavramsal bir tablo ortaya koymayı amaçlaması açısından özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. ARASTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreci kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Creswell (2005) de nitel araştırmayı araştırmacının, katılımcıların görüşlerine dayandığı, geniş çerçeveli sorular yönelttiği, katılımcılardan geniş çapta bilgi topladığı, tema oluşturmak için bu bilgiyi betimlediği ve analiz ettiği ve incelemeyi öznel bir bakış açisi ile yürüttüğü bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bütün nitel araştırmalar betimleyici ve yorumlayıcıdır; araştırmanın temelinde insan deneyiminin nasıl yorumlandığı ve anlamlandırıldığı yatmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1998; Marshall ve Rossmann, 1999; Merriam, 2013).

Eldeki araştırmanın amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bu görüşler, öğretmenlerin bakış açisiyle ve onların öğrenme ve öğretme ile ilgili deneyimlerine nasıl anlam yükledikleri üzerinden incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırma yorumlayıcı temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Bu desen Merriam’ın (2013) kavramsallaştırdığı ve genellikle eğitim araştırmalarına uygun gördüğü bir desendir. Buna göre yorumlayıcı temel nitel araştırma, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını anlamayı amaçlar (Merriam, 2013). Görüşme, gözlem ya da doküman analizi aracılığı ile toplanan veriler çok yönlü ve tanımlayıcı bir şekilde analiz edilir. Analiz sonuçları temalar üzerinden yorumlanır ve betimleyici bir biçimde sunulur. Temel yorumlayıcı nitel çalışmada araştırmacı

tümevarımcı bir yaklaşım sergiler ve katılımcıların bir olguyu, süreci, bakış açısını ya da dünya görüşünü içeren algısını derinlemesine anlama amacı taşıır (Attheide ve Johnson, 2011. Akt. Bedir Eristi ve Tekir Akbulut, 2014). Eldeki araştırmada da öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin neler olduğu, yorumlayıcı bir biçimde öğretmenlerin gözünden betimlenerek, bu görüşlerin hangi yaklaşım çerçevesinde toplandığının anlaşılmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın temel veri kaynağı öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir teknik olan görüşme, görüşme yapılan kişinin kendine has bilgi ve yorumlarını elde etmeye ve görüşlerin derinlemesine incelenmesine olanak verdiği gibi, araştırmacıya geniş miktarda veri sağlaması açısından da oldukça yararlı görülmektedir (Marshall ve Rossmann, 1999; Creswell, 2003; Stake, 2010). Bogdan ve Biklen (1998) iyi bir görüşmenin, katılımcıların fikirlerini kolaylıkla ve sansüresüz ifade edebildiği görüşme olduğunu ifade etmiştir. Görüşmenin büyük bir kısmının, açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sorular esnek ve her katılımcıya özgü verilerin toplanmasına dikkat edilir (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla araştırmacı katılımcılar arasında karşılaştırmalı veri toplama imkânı bulabilir (Bogdan ve Biklen, 1998). Araştırmada öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin ilk ağızdan ayrıntılı bir şekilde elde edilmesi, görüşmeler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede araştırma probleminde uzaklaşmama dikkat edilerek; ancak katılımcıların görüşlerini yönlendirme olmadan ifade edebilmesine olanak vermek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden ders planı örnekleri de toplanmış ve incelenmiştir. Araştırmada gözlem tekniğinin tercih edilmemesinin temel nedeni araştırma amacının yalnızca katılımcıların öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramlara ilişkin görüşlerinin incelenmesine odaklanılmasıdır.

Araştırmanın verileri kuram oluşturma yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda toplanmış ve analiz edilmiştir. Buradaki temel amaç kuram oluşturma yaklaşımının sistematik, tümevarımcı ve karşılaştırmalı bir inceleme sürecine olanak tanımasıdır (Charmaz, 2008). Alan yazında gömülü teori olarak da anılan kuram oluşturma yaklaşımı Barney G. Glaser ve Anselm L. Strauss adlı iki sosyolog tarafından yürütülen bir araştırma ile geliştirilmiştir. Glaser ve Strauss (1967) kuram oluşturma “sosyal

arastirmalarda sistematik olarak toplanan ve analiz edilen verilerden elde edilen kuramin geliştirilmesine yönelik bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir” (1). Bu yaklaşımın özellikleri şu şekilde toparlanabilir:

Kuram oluşturma yaklaşımında mantık çerçevesinde daha önceden belirlenmiş bir hipotezden yola çıkılmaz; veriden türetilen analitik kodlar ve kategoriler yapılandırılır. Bir konu ile ilgili kişi ya da durumlarla sürekli etkileşim içerisinde olunarak sürece vurgu yapılır. Görüşme tekniğinin yaygın olarak kullanıldığı kuram oluşturma yaklaşımında örneklemin, konu ile ilgili verilerin bir kurami ortaya çıkaracak şekilde elde edilebilecek bireylerden oluşmasına dikkat edilir. Bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden bir tanesi veri toplama ile analizin bir arada yürütülmesidir (sürekli karşılaştırmalı analiz). Araştırmacı verilerini topladıkça bir taraftan analiz ederek çalışmanın ileriki aşamalarına yön verir. Araştırmanın tüm aşamaları boyunca araştırmacı tarafından tutulan günlükler toplanan veri üzerine düşünmeyi ve fikir geliştirmeyi sağlamakta yardımcı olmaktadır. Araştırmada toplanan verilerin analizi açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama olmak üzere üç aşamalı bir kodlama sürecine tabi tutulur. Açık kodlama veri analizinin başında yapılan ve çalışmanın verilerinin etiketlenmesini içeren bir süreçtir. Eksen kodlama açık kodlama sonrasında ortaya çıkan ilk kodlar arasında bir organizasyon sağlar ve ortaya bir kategori taslağı çıkarır. Seçici kodlama ise çalışmanın temel noktasını oluşturan çekirdek kategorinin geliştirildiği kodlamadır (Strauss ve Corbin, 1990; Merriam, 2013; Creswell, 2005; Charmaz, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Merriam (2013) nitel araştırmalarda bütün veri analizlerinin “öncelikli olarak tümevarımsal ve karşılaştırmalı” olduğunu ifade etmiştir. (s. 167). Eldeki çalışmada veri toplama süreci ile analiz süreci eş-zamanlı olarak yürütülmüştür (sürekli karşılaştırmalı analiz). Kuram oluşturma yaklaşımında kullanılan üç aşamalı kodlama süreci işletilmiş ve veri analizinin her aşaması karşılaştırmalı olarak ilerlemiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin analiz edilmesi ve yorumlanmasında bütünsel bir bakış açisi yakalamak amacıyla veriler gerek kendi içlerinde gerekse birbirleri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Veri analizi sürecinde adı geçen kodlama süreçleri ile ilgili ayrıntılı bilgi, “Verilerin Analizi” bölüm başlığı altında verilmiştir.

3.2. ÇALISMA GRUBU

Creswell (2005) bir nitel araştırma için az sayıda katılımcı ile ya da az sayıda durum üzerinde çalışmanın doğal olduğunu ifade eder. Bunun nedeni ise araştırmacının derinlemesine bir resim elde edebilmesi için gerekli olan becerinin her yeni katılımcı ya da mekân ile azalmasıdır. Nitel araştırmalar için örneklem büyüklüğünü belirlemede araştırmacının odagi, veri miktarı ve kuramsal örneklem gibi ilkeler dikkate alınabilir (Cropley, 2002. Akt. Yıldırım ve Simsek, 2008). Buna göre araştırmacının odaklandığı konu, toplanacak verinin derinliği ve genişliği ve veri toplama sürecinde ortaya çıkan veri doyumu, çalışmanın örneklem büyüklüğünü belirleyebilmektedir. Eldeki araştırmacının örneklem büyüklüğü de bu kriterler göz önünde bulundurularak seçilmiş ve örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırma sürecinde, durumların derinlemesine çalışılmasına olanak tanımaktadır çünkü veri açısından zengin durumların belirlenmesini sağlar (Patton, 1987). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçüte göre katılımcılar belirlenmeye çalışılır (Yıldırım ve Simsek, 2008). Eldeki araştırmada katılımcıların seçilmesinde kullanılan ölçütler, öğretmenlerin biri Anadolu lisesi diğeri ise genel lise olmak üzere iki okul türünde görev yapıyor olmaları ve üniversite sınavında ağırlıklı olarak soru çıkan sayısal (fizik, kimya, biyoloji, matematik) ve sözel (Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, felsefe grubu) alanlardan olmalarıdır. Bu çerçevede eldeki çalışmanın verileri 2011–2012 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan, biri Anadolu Lisesi diğeri genel lise olmak üzere iki lisede görev yapan toplam on yedi öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenler Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji olmak üzere toplam sekiz branşta seçilmiştir. Her iki okuldan toplamda 17 öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenler okuyucuya kolaylık sağlaması açısından görüşme sırası gözetilmeksizin Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2)... şeklinde kodlanmıştır. Buna göre ilk sekiz öğretmen Okul Bir’de, diğer dokuz kişi Okul İki’de görev yapan öğretmenler olarak kodlanmıştır. Örneklemede cinsiyet farklılıklarına dikkat edilmiş ve öğretmen görüşlerini daha iyi anlayabilmek için farklı yerleşim yerlerinde bulunan iki lise tercih edilmiştir. Bu iki lise buldukları semt, sahip oldukları fiziksel imkânlar ve öğrenci profillerinin sahip olduğu özellikleri bakımından farklılık sergilemektedir. Çalışmanın

gerçekleştirildiği iki lise ile ilgili bu bilgiler, öğretmen görüşleri ve araştırmacının gözlemleri çerçevesinde düzenlenmiştir. Görüşme yapılan okulların ve görüşmeye katılan katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Okul Bir: 1991 yılında ilkokuldan sonra yedi yıl eğitim veren Anadolu lisesi olarak kurulan okul şu anda Anadolu lisesi olarak hizmet vermeye devam etmektedir. Önceleri Denizli’de bir başka lisede geçici olarak hizmet veren okul, bir hayırseverin katkılarıyla yapılan yeni binasına 1998 yılında taşınmıştır. Denizli’nin en yüksek puanla öğrenci alan ve üniversiteyi kazanan öğrenciler bakımından ikinci en iyi okulu olan Okul Bir’in fiziki şartları oldukça iyidir. Okulun bulunduğu semtin genel görünüşüne bakıldığında, düzenli ve bahçeli evlerin bulunduğu, caddelerin ve sokakların geniş ve temiz olduğu görülmektedir. Okulda 22 derslik, fizik-kimya-biyoloji laboratuvarları, kütüphane, kapalı spor salonu, açık hava tiyatrosu, hali saha ve tenis kortu bulunmaktadır. Okul temiz ve bakımlıdır. Sınıf mevcutları öğretmenlerden alınan bilgiye göre 30-32 arasında değişmektedir. Bazı sınıflarda mevcut 20-23 kişiye kadar düşmektedir. Koridorlar geniş, sınıf ve odalar havadardır. Öğretmenler odası oldukça geniştir. Odada biri büyük oval masa olmak üzere toplam üç tane masa ve etrafına dizilmiş sandalyeler bulunmaktadır. İki duvar boydan boya öğretmenlerin kullandığı dolaplarla kaplıdır. Öğretmenlerin kullanımına iki tane bilgisayar tahsis edilmiştir. Öğretmenler odasında sıcak ve olumlu bir hava gözlenmiştir. Bu okulda toplamda sekiz öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmelerden üç tanesi İngilizce Bölüm odası, geri kalanı stajyer öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin beş tanesi okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgili olarak orta, iki tanesi ortanın üstü, bir tanesi üst olarak yanıt vermişlerdir. Araştırmacının kendi gözlemleri de eklendiğinde Okul Bir’in sosyo-ekonomik düzeyinin orta ve üstü olduğu söylenebilir. Bu okulda görüşme yapılan öğretmenler ile ilgili bilgiler Tablo 3.1.’de verilmiştir:

Tablo 3.1. Okul bir’de görev yapan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Katılımcı	Brans	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet
K1	Tarih	Erkek	42	18	Tarih Öğretmenliği
K2	Edebiyat	Kadın	38	16	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
K3	Kimya	Kadın	40	15	Kimya Bölümü
K4	Fizik	Kadın	50	18	Fizik Mühendisliği
K5	Cografya	Erkek	45	21	Cografya Öğretmenliği
K6	Felsefe	Erkek	40	17	Sosyoloji Bölümü
K7	Matematik	Erkek	34	12	Matematik Bölümü

Tablo 3.1'in devamı...

K8	Biyoloji	Erkek	50	23	Biyoloji Bölümü
----	----------	-------	----	----	-----------------

Tablo 3.1.'de de görüldüğü gibi, Okul Bir'de görüşme yapılan öğretmenlerin beşi erkek, üçü kadındır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 42.4, mesleki kıdem ortalaması ise 17.5'tir. Öğretmenlerin üç tanesi eğitim fakültelerinin ilgili öğretmenlik bölümlerinden mezun olurken, kalan beş öğretmen fen-edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olup pedagojik formasyon alarak öğretmenliğe başlamışlardır. Bir öğretmen mühendislik fakültesinden mezun olduğunu ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir tanesi hariç hepsi öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etmediklerini, dönemin şartları gereği böyle bir tercih yapmak durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri hariç diğerleri mesleklerini sonradan da olsa sevdiklerini ve bu mesleği sürdürmekten memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul Bir'de görüşme yapılan öğretmenlerden görüşmeye en istekli olan öğretmenin tarih öğretmeni olduğu söylenebilir. Üniversitelerde eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça önemsendiğini, okullarında gelen stajyer öğretmenlere de elinden geldiğinde yardım ettiğini ifade eden tarih öğretmenin öğrencilere karşı "agabey" tavrı sergilediği gözlenmiştir. Bu da öğrenciyi seven, koruyan ve kollayan bir tavidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin en kıdemlisi biyoloji öğretmenidir. Görüşlerinde oldukça geleneksel olduğu gözlemlenen öğretmen, mesleğinin artık otomatige bağladığını ve hiç ilgilenmeden ya da çalışmadan da öğretmenlik mesleğini emekliliğe kadar götürebileceğini ifade etmiştir. Biyoloji öğretmeni ile aynı yaşta olan fizik öğretmeni ise öğretmenlik mesleğinin insanlarda bir tembellige neden olduğunu ve bunun karşısında olduğunu belirtmiştir. Çalışmayı çok sevdiğini ifade eden fizik öğretmenin aceleci tavırları dikkat çekmiştir. Bu okulda katılımcı onayından hariç, ikinci kez görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden bir tanesi matematik öğretmenidir. İlk görüşmesinde görüşlerini ifade etmede zorlandığı gözlenen öğretmen, görüşmenin ilk dökümünü okuduktan sonra konunun oldukça ilgisini çektiğini ifade etmiş ve tekrar görüşmeyi kabul etmiştir. İkinci görüşmeden sonra da konusulanların kaydının kendisinde de olmasını istemiş ve süreçten oldukça memnun kaldığını belirtmiştir.

Okul Bir'deki öğretmen odasında olumlu bir atmosfer gözlenmiştir. Araştırmacı ilk günlerdeki ziyaretlerinde kendini yabancı hissetmiş ancak sonraki günler herhangi

bir olumsuzlukla karsilasmamasinin da etkisiyle bu yabancilik ortadan kalkmistir. Bu okuldaki öğretmenlerin üç tanesi görüşme yapmak istememis; bunun üzerine araştırmacı aynı branşta farklı öğretmenlere başvurmuştur. Fizik ve edebiyat öğretmenlerinde, görüşmeyi bir an önce bitirme telasi gözlenmiş ancak katılımcı onayı sürecinin etkisiyle görüşmeler istenilen verimlilikte sürdürülmüştür. Öğretmenlerin kendi görüşlerini yazılı olarak görmelerinin onların konuya olan ilgilerini arttırdığını ve süreci daha ilgiyle takip etmelerine neden olduğu gözlenmiştir.

Okul İki: 1987-88 öğretim yılında ortaokul, 1988-1989 öğretim yılında ise lise olarak eğitim öğretime açılmıştır. 1994-1995 öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı lise bölümü açılmış bu bölüm 2008'de son mezunlarını vererek kaldırılmıştır. 2008-2009 yılından itibaren genel lise olarak eğitim öğretime devam etmektedir. Denizli ili merkez ilçe sınırları içerisinde genel lise olarak hizmete devam eden iki liseden biridir. Okulda bir biyoloji, bir kimya ve bir bilgisayar laboratuvarı, bir kütüphane bulunmaktadır. Okul idaresi ve öğretmenler laboratuvarların onarımdan geçtiğini ve bu yılbaşında (2011-2012) hizmete açıldığını ifade etmişlerdir. Okul binası eski görünümlü olup, temiz ve bakımlıdır. Okul, Denizli'nin göç alan bir bölgesinde merkeze uzak bir semtinde bulunmaktadır. Öğretmenlerden alınan bilgiye göre sınıf mevcutları 30-35 arasında değişmektedir. Öğretmenler lise birinci sınıflarda mevcudun bazen 40'a kadar yükselebildiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler odasında bir adet büyük toplantı masası ve etrafında sandalyeler mevcuttur. Bir duvar öğretmenlerin kullanması için dolaplarla kaplıdır. Odada iki tane bilgisayar öğretmenlerin kullanımına tahsis edilmiştir. Öğretmenler odasına sıcak ve misafirperver bir hava gözlenmiştir.

Bu okulda toplamda dokuz öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmelerin üç tanesi müdür yardımcı odasında diğerleri kütüphanede, öğretmenlerin boş ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları açısından okul ile ilgili değerlendirmelerine bakılacak olursa, dört öğretmen okulu orta düzeyde, beş öğretmen alt düzeyde olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacının kendi gözlemleri de dikkate alındığında Okul İki'nin sosyo ekonomik düzeyinin orta ve altı olduğu söylenebilir. Bu okulda görüşme yapılan öğretmenler ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tablo 3. 2. Okul iki’de görev yapan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Katılımcı	Brans	Cinsiyet	Yas	Kidem	Mezuniyet
K9	Fizik	Kadin	40	16	Fizik Öğretmenliği
K10	Cografya	Erkek	40	17	Cografya Öğretmenliği
K11	Edebiyat	Erkek	37	15	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
K12	Tarih	Kadin	40	19	Tarih Öğretmenliği
K13	Matematik	Kadin	41	20	Matematik Öğretmenliği
K14	Fizik	Erkek	48	21	Fizik Öğretmenliği
K15	Kimya	Erkek	51	24	Kimya Bölümü
K16	Biyoloji	Erkek	41	12	Biyoloji Bölümü
K17	Felsefe	Kadin	42	17	Sosyoloji Bölümü

Okul İki’de görüşmeye katılan öğretmenlerin beşi erkek dördü kadındır. Öğretmenlerin yas ortalaması 42.2, kidem ortalaması ise 17.8’dir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (6) eğitim fakültelerinin ilgili öğretmenlik bölümlerinden mezunken, üçü fen edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olmuştur. Bu öğretmenler de pedagojik formasyon eğitimi alarak mesleğe başlamışlardır. Öğretmenlerin altı tanesi öğretmenlik mesleğini şartlar gereği tercih ettiklerini, kalan üç öğretmen ise isteyerek tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin biri hariç hepsi mesleklerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul İki’de görüşme yapılan öğretmenlerden görüşme sürecine en fazla ilgi ve özeni gösteren öğretmenlerin cografya ve felsefe grubu öğretmeni olduğu söylenebilir. Oldukça uzun ve keyifli geçen bu görüşmelerin yani sıra öğretmenlerin araştırmacıya veri toplama süresince okulda yardım ettiği, diğer öğretmenlerle iletişim kurmada ön ayak olduğu gözlenmiştir. Kimya öğretmenin görüşme sürecinde görüşlerini ifade etmekte zorlandığı ancak veri doyumunu sağladığı gözlenmiştir. Bu yüzden araştırmacı ikinci bir kimya öğretmeni ile görüşmeye gerek duymamış ancak bu durum fizik öğretmeni için aynı olmamıştır. Görüşmeye istekli ve olumlu yaklaşmasına rağmen ilk görüşmeden veri doyumunun sağlanamamasından ötürü, araştırmacı ikinci bir fizik öğretmeni ile görüşme gereği duymuştur. Bu okulda da öğretmenlerin görüşmelerin dökümüne oldukça ilgiyle yaklaştığı görülmüştür; hatta tipki Okul Bir’de olduğu gibi bir öğretmen (biyoloji öğretmeni) dökümleri kendisi için istemistir.

Okul İki’deki öğretmenler odasında arkadaş canlısı ve misafirperver bir atmosfer gözlenmiştir. Öğretmenlerin birbirlerine sık sık saka yollu takıldıkları ve teneffüs aralarının oldukça keyifli geçtiği bu ortamda araştırmacı da kendini daha rahat

hissetmiştir. Bu okulda iki öğretmen görüşme yapmak istemediğini belirtmiş ancak kendi branşlarından diğer öğretmenlerle araştırmacıyı bizzat kendileri tanıştırmışlardır.

Genel olarak incelendiğinde araştırmacı iki okulda da görüşme sürecini olumsuz etkileyen herhangi bir durumla karşılaşmamıştır. Karşılaştırma yapmak gerekirse araştırmacının Okul İki'de kendini daha rahat hissettiği ve bu okuldaki insan ilişkilerinin Okul Bir'den daha görünür olduğunu gözlemlediği söylenebilir. Ayrıca, her iki okulda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun, aslında başka bir meslek sahibi olmak istemelerinin ancak hayat şartlarından ötürü öğretmenliği seçtiklerini ifade etmiş olmalarının ortak bir durum olduğu söylenebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Görüşme Formu

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmeler araştırmacının kimisi kapalı uçlu kimisi açık uçlu olmak üzere katılımcıya bir takım sorular yönelttiği bir görüşme şeklidir (Creswell, 2005). Görüşme formunda araştırma amacı doğrultusunda sorulan öğrenme ve öğretme ile ilgili soruların yanı sıra, öğretmenler hakkında bilgi edinebilecek demografik özellikleri de (cinsiyet, kıdem, eğitim durumu..vb.) açığa çıkarmaya odaklanan sorular yer almıştır. İlgili alan yazın incelenmesi sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve görüşme formunun geliştirilmesinde ve veri toplama sürecinde araştırmacıya rehberlik etmiştir.

Görüşme formu, kapsam geçerliği için Eğitim Programları ve Öğretim ABD'den iki, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD'den bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme formunun sonda sorularına eklemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak görüşlerini belirtmelerini ve örneklendirmelerini sağlayacak sorular eklenmiştir. Uzman görüşü sonrası görüşme formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması çerçevesinde bir deneme uygulaması yapılmıştır. Bir felsefe grubu ve iki İngilizce branşından olmak üzere toplam üç öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacının çalışma

odasında, görüşmecilerin belirlediği tarih ve saatte birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerden izin alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Felsefe grubu öğretmeni ile yaklaşık yarım saat, iki İngilizce öğretmeni ile de birer saat görüşme yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan görüşme formunun düzenlenmesi amacıyla yapılan ön görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda bazı soruların ifade biçimi ve sorulma zamanı değiştirilmiştir. Buna göre;

Öğretmenlere kişisel bilgileri sorulduktan sonra direkt olarak öğrenme ile ilgili sorulara geçilmemiş, öğretmenlik mesleği ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin konuya daha rahat bir giriş yapması amaçlanmıştır. Öğrenme ile ilgili soru ifadesi doğrudan tanım isteyen bir ifade olmaktan çıkarılmış, öğretmenin bu konu ile ilgili kendi tanımını belirtebileceği şekilde düzenlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin soruları kendi deneyimlerinden yola çıkarak daha rahat bir şekilde cevaplayabilmeleri açısından öğretmenlerden ifadelerini örneklendirmeleri istenmiştir.

Çalışmada ise kosulan sürekli karşılaştırmalı analiz süreci doğrultusunda veri toplama aracı görüşmeler sırasında da değişikliğe uğramış, çeşitli eklemeler yapılarak düzenlenmiştir. Görüşme sorularının sorulma sırası ve ifade şekli görüşmenin gidişatına göre değişmektedir. Görüşmelerin hemen bitiminde yapılan transkripsiyonlar doğrultusunda yeniden düzenlenen görüşme formunun kavramsal çerçevenin rehberliğinde esnek bir yapıda olduğu söylenebilir. Buna göre görüşme formu kişisel bilgiler, öğretmenlerin çalıştıkları okul ile ilgili bilgiler ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerine ilişkin bilgilerin edinilmesi amacıyla açık uçlu olarak düzenlenen altı sorudan oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlere konu ile ilgili eklemek veya ifade istediklerini belirtmeleri amacıyla da bir soru yöneltilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin ders planları da incelenmiştir. Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmı ders planı kullanmadıklarını belirtmiş, bir kısmı internetten hazır olarak bulunan planları indirdiklerini ancak takip etmediklerini, bir kısmı da kendilerinin ders notu hazırladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ders notları ise, terimlerin tanımlarının ardından örnek soru çözümlerini içermektedir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin derslerde takip ettikleri temel kaynak, konu anlatımlı soru bankasıdır. Görüşme yapan

öğretmenlerin hemen hemen hepsi Milli Eğitim Bakanlığı'nin hazırlamış olduğu Öğretmen Kilavuz Kitaplarını takip etmediklerini belirtmişlerdir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Arastirmada iki lisede görev yapan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Arastirmada sözlü iletişim yolu ile veri toplama tekniği olan bire bir görüşmeden yararlanılmıştır. Nitel görüşme, “görüşülenin belli bir konudaki düşüncelerini, deneyimlerini ve yorumlarını açıklamaya çalışan sözel bir veri toplama aracıdır” (Hatch, 2002: 91). Arastirmacı görüşme tekniğini katılımcıların kendi cümlelerinden betimsel veri toplayabilmek için kullanır böylelikle katılımcıların herhangi bir konuyu nasıl yorumladıklarına ilişkin kavramsallaştırmalar- bir başka ifadeyle iç görüşler- geliştirebilir (Bogdan ve Biklen, 1998). Görüşmeler yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumlar anlaşılmasına çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Arastirma kapsamına iki okul ve 17 (on yedi) katılımcı alınmıştır. Arastirmanın yürütüldüğü il olan Denizli'nin farklı semtlerinde olan bu iki okulda çalışmanın yürütülmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmış ve izin süreci tamamlandıktan sonra arastirmacı Subat ayının başında her iki okula gitmiş ve öğretmenlere kendini tanıtarak çalışmanın içeriği ile ilgili bilgi vermiştir. Görüşmeye gönüllü olan öğretmenlerden görüşme günü ve saati konusunda randevu alınmış ve görüşme süreci başlatılmıştır. Her bir görüşme öncesi öğretmenlere çalışmanın içeriği, amacı, görüşme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğretmenlere çalışmanın kayıt altına alınacağı ve bilgilerinin gizli tutulacağı hatırlatılarak tekrar onayları istenmiştir. Görüşmenin sessiz bir ortamda gerçekleşebilmesi için okullarda uygun bir ortam bulunmuş ve belirlenen gün ve saatlerde öğretmenlerle görüşülmeye başlanmıştır.

Görüşmeler ortalama olarak 35 dakika sürmüştür. En uzun görüşme 61 dakika, en kısa görüşme süresi ise 18 dakikadır. Bütün öğretmenler ile katılımcı onayı alınması amacıyla ikinci kez buluşma gerçekleştirilmiştir. Bu buluşmalar görüşme süreci ve toplanan bilgiler üzerine gerçekleştigiinden ikinci birer görüşme gibi değerlendirilmiş ve öğretmenlerden edinilen bilgiler verilere eklenmiştir. Üç öğretmen ile ikinci bir oturum gerçekleştirilmiş, bir öğretmenden veri doyumu sağlanamadığı için aynı branşta ikinci

bir öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılara görüşmelerin gizli kalacağına ilişkin sözlü olarak garanti verilmiştir.

Arastirmaci görüşmeler süresince öğretmenler odasında vakit geçirmiş ve informal gözlemler gerçekleştirmiştir. Bu gözlemler, öğretmenler ile olan ilişkilere olumlu yönde katkı sağladığı gibi aynı zamanda görüşme formunun geliştirilmesinde de araştırmacıya yol göstermiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği süre boyunca araştırmacı toplamda 653 dakikalık görüşme gerçekleştirmiştir. Bunlara ek olarak araştırmacı görüşme ve analiz süreçlerini içeren informal günlükler tutmuştur. Görüşmeler sonucunda 153 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Arastırmanın yürütüldüğü her iki okulda da okulun özellikleriyle ilgili bilgi almak amacıyla müdür yardımcılarını ve okul rehberlik servisleriyle de görüşülmüş ve çalışmanın amacı doğrultusunda görev yaptıkları okulun özellikleri ile ilgili bilgilerine başvurulmuştur. Bu bilgiler okulların fiziksel donanımları, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları, okuldaki öğretmen-veli-öğrenci ve idare arasındaki ilişkiler ile ilgili görüşler ve okula devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin görüşlerinden oluşmaktadır.

Görüşmeler Okul Bir’de İngilizce bölüm odası ve stajyer öğretmen odası; Okul İki’de ise müdür yardımcısı odası ve kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Okul Bir’de yer alan İngilizce bölüm odası yaklaşık 20 metrekarelik, aydınlık ve sessiz bir odadır. Odada iki tane masa, bir kitaplık, dört adet sandalye ve bir sehpa bulunmaktadır. Masaların bir tanesinin üzerinde bilgisayar, yazıcı ve bir fotokopi makinesi bulunmaktadır. Kitaplıkta dil eğitimi ile ilgili ders kitapları ve test kitapları yer almaktadır. Görüşmeler esnasında katılımcılar masanın bir ucuna, araştırmacı ise sehpa çevresinde bulunan sandalyeye yerleşmiş ve görüşmeler yüz yüze gerçekleşmiştir. Stajyer öğretmen odası ise uzun bir toplantı masasının, etrafında sandalyelerin, kenarda küçük bir kitaplığın ve bir askılığın yer aldığı aydınlık bir odadır. Okula eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden gelen stajyer öğretmen adayları için ayrılmış bu odaya öğretmenler genellikle uğramamakta, sadece bazı test kitaplarını bırakmaktadırlar. Bu odada da katılımcılar ile araştırmacı bazen yan yana bazen de karşı karşıya oturarak görüşme yapmıştır.

Okul İki'deki müdür yardımcısı odası bir masa, koltuk, misafirler için ayrılmış iki sandalye ve ortada sehpanın bulunduğu küçük bir odadır. Odada müdür yardımcısının kullanımında bir bilgisayar ve evrak dosyalarının yer aldığı bir dolap yer almaktadır. Görüşmelerin yapıldığı esnada odaya kimse uğramamış ve görüşmeler kesintisiz bir şekilde sürdürülmüştür. Kütüphane ise U şeklinde dizilmiş masaların ve tek tarafında sandalyelerin olduğu geniş bir odadır. Kitaplar oldukça dağınık bir şekilde çoğu henüz kartonlarından çıkartılmamış halde ortada yer almaktadır. Öğrencilerin yararlanabileceği kitaplar düzensizdir. Alınan ve verilen kitapların kayıtlarının tutulduğu bir masa ve sandalye de köşede bulunmaktadır. Kütüphane olarak verimsiz bir kullanım düzenine sahip olan bu odada görüşmeler yan yana gerçekleştirilmiş ve ses konusunda herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

Görüşme yapılan mekânlar genel olarak değerlendirildiğinde, görüşmeler sessiz bir ortamda verimli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun görüşme yapmaya istekli olduğu gözlenmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Arastırmanın verilerinin analiz sürecinde kullanılan temel yöntem, kuram oluşturma yaklaşımının önemli bir parçası olan sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemidir. Bu yöntem verilerin toplanması ile analizinin eş zamanlı ve karşılaştırmalı bir şekilde yürütülmesini gerektirmektedir. Glaser ve Strauss (1967) sürekli karşılaştırmalı analizi, “bir kategori için bir durumu kodlarken, onu aynı kategori altındaki farklı ya da aynı gruplardaki önceki durumlarla karşılaştırmak” şeklinde tanımlamışlardır (s. 106). Glaser ve Strauss (1967) karşılaştırmalı analiz sürecinde yeni kategorilere ulaşmakta yardımcı olacağını belirtmektedirler. Charmaz (2008) da veriler, kodlar ve kategoriler arasında karşılaştırma yapmanın araştırmacının kavramsal algısını geliştireceğini çünkü araştırmacının bu süreçte kategorilerinin analitik özelliklerini tanımladığını ve bu özellikleri titizlikle ele aldığını ifade etmiştir. Bu yöntemde veriler farklılıkları ve benzerlikleri açısından birbiriyle karşılaştırılır. Bu süreç, bir görüşme verilerini kendi içerisinde karşılaştırmak şeklinde işleyebileceği gibi farklı görüşme verilerini birbirleriyle karşılaştırma şeklinde de yürüyebilir. Bu yöntem fazla veriyi eler ve kategoriler için bir temel oluşturur. Araştırmacı verilerini, kodlarını ve kategorilerini

karsilastirirken kendine sorular yöneltir ve bu sorular olusmaya baslayan teorinin tutarlilikini test etmesine yardimci olur (Creswell, 2005; Charmaz, 2008).

Eldeki çalismada arastirmaci her bir görüşme sonrasında transkripsiyonlari beklemeden yapmistir. Görüşmeler kendi içerisinde ve birbirleriyle karsilastirilmistir. Karsilastirma bir katilimcinin verilerinin kendi içinde, bir katilimcinin verilerinin baska bir katilimcinin verileriyle, bir okuldaki katilimcinin diger okuldaki katilimcinin verileriyle gibi asama asama gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan kodlar ve kategoriler de bu karsilastirma sürecine dâhil edilmiş ve bu durum çekirdek kategorinin olusmasında tutarliliğin sağlanması açısından yol gösterici olmuştur. Sürekli karsilastirmali analiz, aynı zamanda görüşme formunun düzenlenmesi ve geliştirilmesine de isik tutmuştur. Bir sonraki görüşme için görüşme formu yeniden gözden geçirilmiş ve gerektiği takdirde düzenlenmiştir. Düzenlemeler, soruların sorulma sırasının değiştirilmesi ve öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirme biçimlerini daha somut örneklendirebilmelerini sağlayabilecek sonda sorular eklenmesi şeklinde olmuştur. Transkripsiyonlar görüşmenin yapıldığı öğretmenlere yeniden gösterilerek katilimci onayı alınmış ve öğretmenlerin eklemek istedikleri herhangi bir görüş transkripsiyona eklenmiştir.

Veri analizi süreci boyunca ortaya çıkan kodlar ve kategoriler arastirmaci dışındaki iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Arastırmanın verileri nitel arastirmada uzman iki arastirmaci tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) [Görüş birliği/ (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100] formülü kullanılarak kodlar arası tutarlık hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı bir arastirmaci ile %81, diğer arastirmaci ile %83 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu katsayının 80'e yakın bir sayı olması gerekmektedir.

Analiz süreci üç asamadan olmuştur. Bu asamalar ile ilgili bilgiler başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır:

3.5.1. Açık Kodlama

Birinci asamada veriler "açık kodlama" denilen bir teknikle kodlanmıştır. Balci (2010) açık kodlamayı, "analizin bir parçası olarak bir metinde bulunan olayı-fenomeni

kesfetme, isimlendirme, kategorilendirme ve betimleme” olarak tanımlamıştır (s. 185). Açık kodlama, bir fenomeni, verinin yakından incelenmesi ile özellikle adlandırma ve kategorilendirme ile ilgili analiz sürecidir. Açık kodlama sürecinde veri parçalara bölünür, derinlemesine incelenir, farklılıkları ve benzerlikleriyle karşılaştırılır ve veriden yansıyan fenomenle ilgili sorular yöneltilir (Strauss & Corbin, 1990). Kodlama satır satır, cümle cümle ya da paragraf şeklinde yapılabilir. Bu süreçte araştırmaya ilişkin değişkenler keşfedilmeye çalışılır ve bunlar adlandırılır. Araştırmacının kodlama sürecinde kendine, veriye yönelik sorduğu sorular onun kuramsal duyarlılığının tetikte olmasına yardımcı olur ve olaylar arasındaki örüntülere odaklanmasını sağlar (Holton, 2008). Ortaya düzinelere kod çıkabilir ve araştırmacı bunları adlandırmada ilk başta zorlanabilir. Ancak kodlama sürecinin sonucunda elde edilen benzer kodlamalar, kategoriler ya da alt kategoriler olarak bir araya getirilir. Bu kategoriler bir sonraki kodlama aşaması ve kodlama sürecinin sonunda elde edilmesi beklenen geniş kavramsal yapı için temel oluşturur. Charmaz (2008) kuram oluşturma yaklaşımında toplanan verilerin kodlama sürecinin ilk kodlama (initial coding) diye adlandırdığı bir süreçle başladığını ifade eder. İlk kodlama, verinin küçük parçalara ayrılarak tek tek adlandırılmasıdır. Bu sayede araştırmacı verilerinin içine gömülür ve verilerinin arasındaki ilişkileri tanımlaması daha kolay olur.

Eldeki çalışmada açık kodlama üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada veriler cümle cümle analiz edilmiş ve cümlelerden üretilen kodlar listelenmiştir. İkinci aşamada tüm dokümanlar dikkatle tek tek incelenmiş ve bir bütün olarak kodlama yapılmıştır. Son olarak ilk iki aşamadan elde edilen kodlar karşılaştırılarak benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Bu kodlar kategoriler altında birleştirilirken, araştırmacının görüşme soruları yol gösterici bir rol üstlenmiştir. Yapılan açık kodlama sonucunda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerine ilişkin on beş adet kavramsal ifadeye ulaşılmıştır. Bu ifadelere Şekil 3.1.’de yer verilmiştir.

Sekil 3.1. Açık kodlama sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili ifadeler

3.5.2. Eksen Kodlama

Eksen kodlama verilerin açık kodlamasından sonra ortaya çıkan ana kategorilerin birbirleri ile bağlantılandırıldığı ikinci asama olarak tanımlanmaktadır (Punch, 2011). Alt kategoriler kategorilerle ilişkilendirilirken ileri düzey kategoriler de geliştirilmeye devam edilir. Bu arada sürekli karşılaştırmalı olarak devam eden analiz sürecinde yanlış bir kategori altına giren kodlamalar da düzeltilebilir ya da yeniden adlandırılabilir. Eksen kodlamanın amacı fazla miktarda veriyi bölümlere ayırmak, sentezlemek ve organize etmek ve açık kodlamadan sonra yeniden bir araya getirmektir (Creswell, 2005). “Eksen kodlama açık kodlama ile birlikte parçalarına ayrılan veriyi bir araya toplar ve bunu da bir kategori ve onun alt kategorileri arasında ilişki kurarak gerçekleştirir” (Strauss ve Corbin, 1990: 97). Charmaz (2008) eksen kodlamanın araştırmacıya uygulaması için bir çerçeve sunduğunu ve devam eden analiz sürecine bir bütünlük getirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında sıralanan kodlar tekrarlanma sıklıklarına ve benzerliklerine göre kategorilere ayrılmış ve adlandırılmıştır. Ayrıca açık kodlama sonucu elde edilen kodların altında birleştiği kategoriler ve alt kategoriler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma ile kategorilerin yeniden adlandırılması, alt kategorilerin yerinin belirginleştirilmesi ve kategoriler arası ilişkilerin netleştirilmesi

amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kavramsal ifadeler yeniden incelenmiş ve altı kategori ve her birine ilişkin alt kategoriler belirlenmiştir:

Sekil 3.2. Eksen kodlama sonucu öğrenme ve öğretme ile ilgili ifadeler

Sekil 3.2.'de de görüldüğü gibi, eksen kodlama sonucu ortaya çıkan ifadeler öğrenmenin ne olduğu, nasıl gerçekleştirildiği, etkileyen faktörlerin neler olduğu, bu süreçteki öğretmen ve öğrenci rolü, öğretmenin ne olduğu, etkili öğretmenlik ve öğretme ortamına ilişkin betimlemelerdir.

3.5.3. Seçici Kodlama

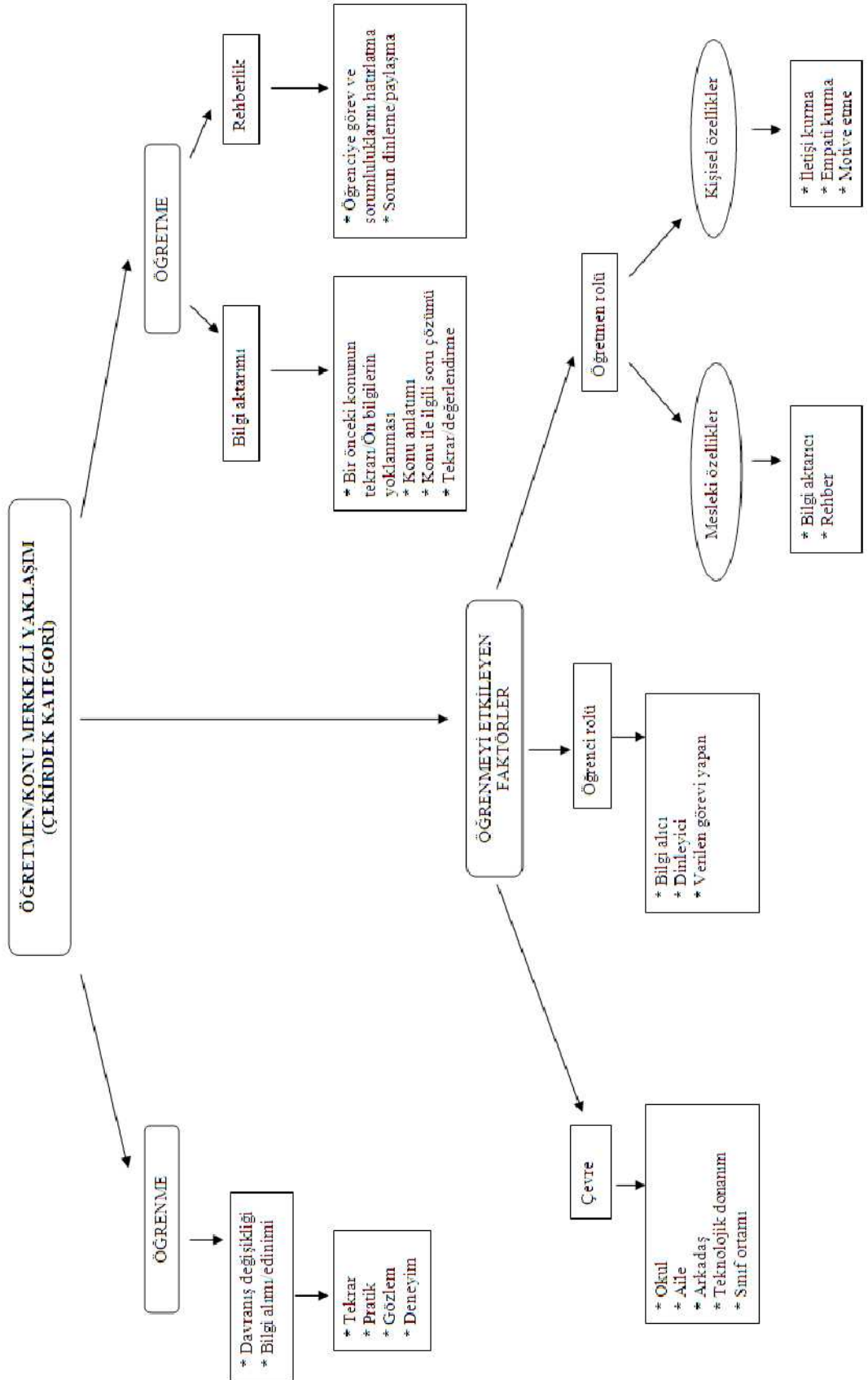
Kodlama sürecinin son aşaması olan “seçici kodlama” sürecinde ise çekirdek bir kategori belirlenir. Strauss ve Corbin'e (1990) göre seçici kodlama tüm kategorilerin “çekirdek” bir kategori etrafında birleştirilmesidir. Araştırmacı kategorilerin altında yatan birliği keşfetmeye başladıkça, kuram az sayıda bir dizi kavram ile yeniden

düzenlenir. Çekirdek değişken olarak da ifade edilen tek bir noktaya odaklandıkça kurama artık sadece bu çekirdek kategori ile ilişkili olan kategoriler dâhil edilir (Holton, 2008). Creswell (2005) seçici kodlama sürecinde araştırmacının eksen kodlamada ortaya çıkardığı kategoriler arasındaki ilişkilerden bir kuram oluşturmaya başladığını ifade etmiştir.

Analizdeki son aşama olan seçici kodlama sürecinde her bir kategori ve alt kategori arasındaki ilişkiler göz önüne alındığında ifadelerin birbirleriyle tutarlı ilişki sergileyen üç temel kategori ve bunların alt kategorilerini kapsayan “öğretmen/konu merkezli yaklaşım” çekirdek kategorisi altında birleştiği ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler ve onlara ilişkin açıklamalar Şekil 3.3. ve Şekil 3.4.’te gösterilmektedir. Buna göre öğretmen görüşleri “öğrenme”, “öğretme” ve “öğrenmeyi etkileyen faktörler” başlıkları altında incelenmiş ve öğretmen görüşleri bu ana kategoriler çerçevesinde birbirleriyle ilişkili olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Şekil 3.3. Öğretmen görüşleri çerçevesinde oluşturulan çekirdek kategori ve alt kategoriler

Sekil 3.4. Öğretmen görüşleri çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin açıklamalar



Öğretmenlerin bu üç temel kategori çerçevesinde açıklanmaya çalışılan görüşlerini etkilediği düşünülen görev yaptıkları okullar, öğrencileri, meslekleri ve eğitim sistemi ile ilgili görüşleri de açıklanmıştır.

3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK İÇİN YAPILAN ÇALIŞMALAR

Merriam (2013) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin temin edilebilmesinin, araştırmanın etik bir biçimde uygulanmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Nitel araştırmanın dayandığı felsefi temellerin farklılığına dayanarak geçerlik ve güvenirliğe dair ölçütlerin farklılığından bahseden Merriam (2013) araştırmalar için inanılabilirlik, tutarlılık ve nakledilebilirlik ölçütlerini sıralamıştır. Charmaz (2008), ise kuram oluşturma yaklaşımından yola çıkılarak yürütülen çalışmalarda çalışmanın belli kriterlere dayanarak değerlendirilmesi gerektiğini bunların da inanılabilirlik (credibility), orijinallik (originality), yansıtılabilirlik (resonance) ve yararlılık (usefulness) olduğunu belirtmiştir. Bu kriterler çerçevesinde geçerlik ve güvenirlik adına yapılan uygulamalar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formu geliştirilirken uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formu kullanılarak üç öğretmen ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yapılan transkripsiyonlar sonucunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Araştırma verilerinin analiz sürecinde ise kosulan sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği doğrultusunda da görüşme formunda düzenlemeler yapılmış ve araştırma probleminin dışına çıkmadan esnek bir yapı izlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Merriam (2013) uzman görüşü sürecinin bütün lisansüstü öğrencilerinin tezlerinde gerçekleştirilmiş olduğunu ifade eder çünkü tez izleme komitesi tarafından sürekli olarak değerlendirilirler. Araştırma bu süreçten geçmesinin yanı sıra, çeşitli uzmanlar tarafından farklı konularda da değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Patton (2002) bir çalışmada iki ya da üç kişinin veri analiz sürecinde yer almasını ve aynı nitel verileri birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettikten sonra elde ettikleri bulguları karşılaştırmalarını öngörmektedir. Patton'a göre bu da bir üçgenleme çeşididir. Eldeki araştırmada da verilerin analizi süreci boyunca verilerden çıkarılan

kodlar ve kategoriler ile bulgular doğrultusunda seçilen alıntılar, öğrenme ve öğretme alanında uzman bir başka araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmancının verileri nitel araştırmada uzman iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) [Görüş birliği/ (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100] formülü kullanılarak kodlar arası tutarlık hesaplanmıştır.

Katılımcı onayı, “verilerin sağlandığı kişilerden bazılarında ulaşarak ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında geri bildirim almayı içerir” (Merriam, 2013: 207). Araştırmacı katılımcı onayı almak üzere görüşmelerin dökümünü bütün öğretmenlere sunmuş ve her birinden yapılan görüşmeler üzerine onay ve görüş almıştır. Bulguların inandırıcılığının sağlanması açısından alıntılar herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan yansıtılmıştır. Araştırmancının veri toplama ve analiz sürecinde kullanılan kuram oluşturma yaklaşımının her bir aşaması birbiriyle tutarlı bir biçimde yürütülmüştür.

Araştırmancının veri toplama sürecinde uygun ve yeterli katılımın sağlanması açısından belirlenen her branşta öğretmene ulaşmaya çalışılmış; verilerden doyum alınmadığı düşünüldüğünde örneklem kriterlerine uygun bir başka öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca görüşmeler veri doyumu sağlanıncaya kadar devam ettirilmiştir.

Araştırmacı veri toplama süreci boyunca öğretmenler odasında vakit geçirmiş ve sadece görüşme yaptığı öğretmenler ile değil bulunduğu okuldaki diğer öğretmenler ile de etkileşim gerçekleştirmiştir. Araştırmacının geçmiş öğretmenlik deneyimi öğretmenler ile rahat diyalog kurmasına yardımcı olmuştur. Okuldaki ders aralıkları ve zamanlarında ve yemek saatleri boyunca öğretmenler ile gerçekleştirdiği informal sohbetler, araştırmacı ve öğretmenler arasındaki etkileşimi arttırmış ve bu durumun görüşme sürecinde öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade etmesinde yardımcı olduğu fark edilmiştir. Araştırmacı tüm süreçleri (görüşme, öğretmen odası, verilerin dökümü ve analizi) içeren günlükler tutmuş ve bu sayede gerek araştırmancının gidisini gerekse geçirilen süreçlerin tutarlılığını yansıtıcı bir şekilde kontrol etme olanaklarını yakalamıştır.

Araştırmancının tüm süreçleri, görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri, görüşme yapılan mekânlar ayrıntılarıyla betimlenmiştir.

3.7. ETİK KONULAR VE ARASTIRMACI ROLÜ

Çalışmanın etik ilkeler çerçevesinde yürütülmesi amacıyla araştırmacı tarafından bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne çalışmanın amacı ve süreci ile ilgili bilgilendirmenin de içeren bir izin başvurusunda bulunulmuş ve gerekli resmi izin alınmıştır. Okul tercihi yapıldıktan sonra okul müdür ve müdür yardımcıları ile konuşulmuş ve süreç ile ilgili bilgi verilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenler ile randevu ayarlanmadan önce araştırmacı veri toplama sürecinde varlığının rahatsızlık vermemesi amacıyla öğretmenler odasında, o okulda görev yapan tüm öğretmenlere kendini tanıtmış ve araştırma ile ilgili bilgi vermiştir. Ardından gönüllü öğretmenlerden randevu alınmış ve bu öğretmenlere araştırma ile ilgili daha ayrıntili bilgi sunulmuştur. Görüşme yapılan her bir öğretmenden sözel yol ile izin alınmıştır. Öğretmenlerin ses kayıt cihazından rahatsızlık duymaması için özel bir çaba sarf edilmiş ve bu durum ile ilgili hassasiyetleri varsa özellikle ilgilendirilmiştir. Öğretmenlere görüşme kayıtlarının sadece araştırma amacı doğrultusunda kullanılacağına ilişkin açıklama yapılmış ve gizlilik konusunda söz verilmiştir. Öğretmenlerin açık kimlikleri görüşme süresince kullanılmamış, kendilerine “hocam” şeklinde hitap edilmiştir. Son olarak görüşme kayıtları öğretmenlere okutulmuş ve araştırmacının öğretmenlerin görüşlerini doğru ve eksiksiz bir şekilde aktardığına ilişkin katılımcı olarak onay vermeleri istenmiştir.

Lincoln ve Guba (2002) araştırmacıların gerçekleştirilen araştırma ile ilgili olarak kendi kişisel ön yargı veya ön kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklamak durumunda olduklarını ifade etmişlerdir (Akt. Merriam, 2013) Araştırmacı eğitim programları ve öğretim anabilim dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır ve aynı zamanda aynı anabilim dalında doktora yapmaktadır. Araştırmacının geçmiş mesleki yaşantısında sahip olduğu öğretmenlik deneyimi, çalışmanın gerçekleştiği ortamlar ile ilgili fikir sahibi olmasını sağlamıştır. Ancak öğretmenlik deneyiminin ilköğretim okulunda olması ve araştırmanın liselerde yürütülmesi bu iki okul düzeyi arasındaki olası farkı gözetmesine de neden olmuştur. Yine de araştırmacı okullarda herhangi bir direnç ile karşılaşmamış ve öğretmenler ile çok rahat diyaloga girebilmiştir. Öğretmenlerin, araştırmacının eğitim fakültesinde çalışmasından ötürü, “doğru bilgi”yi sunma gibi bir kaygıları olduğu gözlenmiş hatta bu

kaygi bazı öğretmenler tarafından açıkça dile getirilmiştir. Bu yüzden araştırmacı öğretmenler ile görüşmeler yaparken eğitim terminolojisinden uzak durmaya çalışmıştır. Bu sayede öğretmenlerin kendini yabancı ve rahatsız hissetmemesine özen gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacının tüm süreç boyunca öğretmenler odasında vakit geçirmesi, öğretmenler ile olan diyalogunu geliştirmesinde olumlu yönde katkı sağlamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilere uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİSKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problem verilerin analizi kısmında bahsi geçen üç aşamalı kodlama süreci sonucunda üç başlık altında incelenmiştir. Başlıklar şu şekilde ifade edilmiştir:

Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleri nelerdir?

Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretme ile ilgili görüşleri nelerdir?

Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleri incelendiğinde görüşlerin geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımı çevresinde toplandığı görülmektedir. Çalışmada öğrenme kategorisi, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda iki alt kategoride incelenmiştir: “davranış değişikliği” ve “bilgi alımı/edinimi”. Öğretmenlerin öğrenmeyi bilginin nicel olarak artışı şeklinde ele aldıkları ve öğrenmenin kalıcılığının tekrar ve pratiğe bağlı olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir.

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler

	<i>Nedir</i>	<i>Nasıl</i>
ÖĞRENME	Davranis değişikliği	Tekrar Pratik
	Bilgi alimi/edinimi	Gözlem Deneyim

4.1.1.1. Davranis Değişikliği Olarak Öğrenme

Öğretmenlerin bir kısmı “öğrenme”yi direkt olarak davranis değişikliği biçiminde tanımlamışlardır. Öğrencilerin davranislarında meydana gelen ve zaman içerisinde gerçekleşen olumlu yöndeki davranis değişikliğinin öğrenme olarak tanımlanması davranisçi yaklaşımla tam anlamıyla uyum sergilemektedir.

(Söz)K1: Öğrenci davranislarında, yaşamında olumlu yönde bir değişiklik sağlamak

(Say)K7: Milli eğitimin bize vermiş olduğu konulardaki hedeflere ulaşmadaki davranis değişikliği, öğrencilerdeki istenilen davranis değişikliği

(Say)K13: Davranis değişikliği ...Olumlu yönde olması gerekir

(Söz)K17: Öğrenme bir davranis değişikliği, zaman içinde gerçekleşebiliyor

Öğrencinin var olan bilgisine yenilerini katması ve bunu ihtiyacı olduğunda kullanabilmesi, öğretmenler için öğrenmenin gerçekleştiği anlamına gelmektedir. Bu durumda öğretmenler öğrenmeyi öğrencinin bilgisinde nicel anlamda bir artış olarak görmekte ve bu bilgiyi istenilen yerde doğru olarak kullanabilmenin de öğrenmenin kalıcı olduğunun kanıtı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin öğrenmeyi, öğrenilen bilginin ihtiyaç duyulduğunda kullanılması ile anlaşılan bir davranis değişikliği olarak algıladıkları söylenebilir.

(Söz)K2: (Öğrenme) Hayatına uygulama derdim herhalde. Öğrendikleri şeyleri günlük hayatında da kullanabilme derdim

(Say)K3: Bir davranisi, istenen bir şeyi doğru olarak yapabilmek

(Say)K14: Öğretmenin verdiklerini alabiliyor ve gerektiğinde kullanabiliyorsa öğrenmiştir ... Öğretmenlerden aldıklarıyla bir soru çıktığı zaman o soruyu çözmesi

(Say)K16: Verilen herhangi bir tanımın, terimin ya da yapılan maddelerin öğrenci tarafından söylenmesi

Öğrenenin dünyasından bağımsız, değişmeyen bilginin öğrenenin deneyiminden geçmeden ihtiyaç hissedildiğinde kullanılması, bilginin yeri geldiğinde hafızadan geri çağırılmasından başka bir şey değildir. Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili bu ifadeleri bilginin işlenmesi, depolanması ve gerektiğinde yeniden çağırılması ile ilgili süreçlere odaklanan bilissel öğrenme yaklaşımını hatırlatmaktadır. Burada söz konusu olan bilginin yapılandırılması değil sorgulanmadan alınarak uygulanmasıdır. Buradaki uygulama alanları da genellikle sınavlar veya öğretmenler tarafından yöneltilen sorulardır. Öğretmenler her ne kadar öğrenilenlerin öğrencilerin gündelik hayatlarında karsılarına çıkmasını ve öğrencilerin öğrendiklerini kendi hayatlarıyla bağdaştırmalarını önemseseler de uygulamada muhtemelen şimdiye kadarki (kendi öğrenim yaşantıları da dâhil) sahip oldukları geleneksel öğretim alışkanlıklarıyla hareket ettikleri görülmektedir.

(Söz)K1: Ama bazen ki o geleneksel öğretmen anlayışından da kurtulamadığımız oluyor...yani kırmak, alışkanlıkları kırmak kolay değil, ki biz de kıramıyoruz kendi alışkanlığımızı, biz de öyle gördük çünkü

(Say)K13: Aslında yeni öğretim sisteminde daha çok öğrenciye söz hakkı vermek gerekiyor, ona anlattıracağız. Ama yepyeni bir konu oluyor zaten. Alt yapı çok yetersiz, hazır bulunuşluk yok, hadi gel yavrum trigonometriyi anlat demek hem çok zamanımı alıyor. Yani biz hep bu konuyu tartışıyoruz arkadaşlarımızla, hiçbirimiz bunu daha yapamıyoruz...Ama işte siz anlatırsanız, onu kendi başına çalıştığında yarım saatte öğrenecek, biz iki üç saniyede o espriyi ona anlatıveriyoruz

(Say)K16: Bizde öğrenme farklı değerlendiriliyor. Ezber yapıyorsa, verdiği soruya cevap veriyorsa öğrenme. Ama öğrenme bu değil. Bizim eğitim sisteminizde bu var. Veya bizim bakış açimizde, öğretmenlerimizin bakış açisinde bu var. Benim sorduğum soruya cevap verebiliyorsa öğrenme yapabiliyor. Bence yeteneklerini göstermesi, aktif olması, konuşabilmesi, onunla ilgili fikirler belirtebilmesi öğrenmedir.

(Söz)K17: Onun içerisinde, dersin içerisinde öğretmeni ikinci plana öğrenciyi birinci plana almak gibi yeni çağdas şeylere karşı da olumlu değilim. Öyle bir şey yok. Biz o zaman öğretmenliğimizin çok bir önemi kalmıyor.

Öğretmenler benzer bir biçimde öğrencilerin de alışkanlıklarını kırmanın zor olduğunu ve sınıfta buna göre hareket etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

(Söz)K1: Çocuklarda da bir alışkanlık var. Biliyorsunuz yani sınıf ortamında öğretmen anlatacak çocuk dinleyecek. Ondan sonra da hallolacak iş, her şey öğretmenden gelecek. O da var.

(Söz)K10: Çoğu konuyu örnek vererek anlatırım. Önce bilgi, bu bilginin arkasından örnek. .. çünkü hala bizim insanımız yeni sistemi kaldıramaz. Hani diyor ki yeni sistemde; öğrenci sistem. Bizim öğrenci sistemimizde öğrencimizde hazır bulunuşluk yok ki öğrenci sistemi olsun. Ne diyoruz hala ben dahi olsam birisi bana anlatsın ben dinleyeyim derim yani.

4.1.1.2. Bilgi Alimi/Edinimi Olarak Öğrenme

Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerinin odak noktalarından bir tanesi de öğrenmenin bilgi edinimi olarak tanımlanmasıdır. Bu tanımlama da, sahip olunan bilginin nicel artışını öğrenme olarak gören anlayışın bir uzantısıdır.

(Say)K9: Öğrenme yeni bir bilgi edinmedir...öğrencinin bilmediği konulara bir şeyleri ekleyebilmesidir

(Söz)K11: biz ne kadar yeni eğitim sisteminde ezbercilik...yok desek de, bazı şeyleri ezberlemezsün bu iş olmuyor

(Say)K15: (Öğrenme) sınıfta verileni alma

(Say)K16: öğrenmeyi sınıf geçme açısından değerlendiriyorsak verdiğimiz sorulara ezber niyeti ne cevap verme biyolojide

Öğretmenlerin bir kısmı öğrenme ile ilgili görüşlerini belirtirken “olması gereken” ve “var olan” şeklinde ayırmış ve olması gerekenden bahsederken daha çağdas yaklaşımlara yakın ifadeler kullanmışlardır. Onlara göre öğrenme aslında bir ezberin ötesine geçebilmektir ya da öğrencinin hayatı ile okul hayatı bir bütündür. Bir başka ifade ile öğretmenler öğrenmenin “aslında” ne olduğuna ilişkin açıklama getirirken farklı öğrenme anlayışlarına değindiklerini düşünmektedirler. Ancak bu tanımlamaları, uygulamalarıyla örneklendirerek açıklamaları istediğinde öğretmenlerin öğretmen merkezli, bilgi aktarımına yönelik geleneksel anlayışa uyan görüşler bildirdiği göze çarpmaktadır. İki öğretmenin ifadeleri bu çelişkiye örnek teşkil edebilir.

(Söz)K6: Öğrenme insanın kendi hayatına bir şeyler katması, katabilmesi...Onu sadece kuru bir ezber olarak değil de kuru bir tekrar olmaktan öteye geçirip onu hayatına uygulayabilmesi

(Söz)K6: (Derste) Konuyu birlikte karşılıklı olarak soru cevap yöntemiyle işledikten sonra eğer gerekirse konunun özünü ben kendim veririm

(Söz)K10: Bence öğrenme günlük yaşamla karşılaştığı zaman yani hayatında karşılaştığı zaman onu bağdaştırabilen bir faaliyettir... Ezberciliğe ben çok karşıyım çünkü ezberleyemem. Kendim de ben ezberleyemem o yüzden ben ezberle her zaman karşıyım. Öğrencilerimizi işte günlük yaşamla eğitimle bütünleştirmeye çalışırız

Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili bu iki temel görüşü birlikte incelendiğinde öğrenmenin gerçekleşmesi için tekrarın, pratik ve gözlem yapmanın ve deneyimin önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Buna göre, öğrenme öğrenilen bilgiyi tekrar etme, onunla ilgili bolca soru çözme (pratik), yakın çevreyi gözlemleyerek örneklendirme ve bu örneklerle kendi yaşamları arasında ilişki kurarak gerçekleşmektedir. Buradaki deneyimden kasıt, öğrenenin derste öğrendiği bilgiyi okul dışında da kullanmasıdır. Öğretmenlere göre öğrenciler öğrenmek istiyorlarsa mutlaka ders tekrarı yapmalı ve konuyu pekiştirmek amacıyla bol soru çözmelidirler. Bu iki eylem aynı zamanda öğrencinin görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin gözlem yapmaları ise öğrendikleri konular ile (içerik ile) kendi hayatları (gündelik hayat) arasında karşılaştırma yapmaktır.

(Söz)K10: Mesela diyelim ki bir basınç olayını anlatırken..bir öğrenciyi örnek veririm. Zayıf bir öğrenciyi alırım, derim ki sen bir yat bakalım ben sana söyle elimle bir bastırayım üstüne. Şimdi bastırdığım zaman sen nefes alabilir misin? Alamazsın. Ben bu basıncı üzerinden kaldırırsam..senin üzerindeki basınç azalır. Bu basınç azaldığı zaman ne olur. Sende bir alçak basınç oluştu..Yani günlük yaşamla olayları bağdaştırırız ve kalıcı olmasını sağlarız.

Öğretmenler öğrenenin hayatından bağımsız bilgi parçasını tekrar ederek öğrencinin öğrenmesini beklemekte ve bunu kendi hayatında gözlemlemesinin de öğrenmesine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Başka bir ifade ile öğrenilen bilginin, gündelik hayattaki yansımalarını görmeye/bulmaya çalışmak, öğrenme sürecinin sıkça tekrar edilerek pekiştirilmesidir. Buradaki amaç ile bol soru çözerek öğrenileni kalıcı hale getirmek birbirine benzemektedir.

(Say)K3: Mantigina yerlestirerek onu kullanabiliyorsan ondan sonra öğrenebilmek için de onu çok sik tekrar etmek gerekir diye düşünüyorum. Yani çok sik tekrarlar yapmak, onun üzerine çok fazla sey yapabilmek bence öğrenmeyi pekiştirir diye düşünüyorum..Bizim için önemli olan çok soru çözerek onu peki stirmesi .

(Say)K4: Baska tip bir soru çözü ki ne kadar çeşit soru çözerseniz konuyu o kadar güzel kavrar siniz. Anlarsiniz öğrenir siniz

(Söz)K12: Öğrenci de öğretmeni dinlerse, gerekli notlari alirsa ve konu ile ilgili soru çözerse, özellikle test sorulari tarihin öğrenilmesinde çok etkili

(Say)K13: Çalışınca, dersi, o kirk dakikayi güzel degerlendirince, tekrarlarini yapip, gerekli sorulari çözünce, brans açısından baktigimda, çocuk yetmiş seksen üzerinde çok rahat not alır

Görüşme yapılan bir öğretmen öğrenmeyi ilk planda davranis degisikligi olarak tanımlasa da öğrenmenin çok yönlü bir sey oldugunu, kisinin kendi hayati ile bagdasma gerektigini ve kisinin hayatinda sorumluluk alabilmesine yol açmasi gerektigini ifade etmistir. Öğrenmenin çok yönlü biçimlerde gerçeklestigini ifade eden öğretmene göre bir öğrenci, toplumun içerisinde yer almali ve hayati boyunca bir cevap arayisi içerisinde olmalidir. Aslında öğrenmenin kendisinden ziyade çiktisina odaklanan bu anlayista öğretmenin, öğrenme etkinliginin kisilik degisimine etkisini de hesaba kattigi söylenebilir.

(Söz)K17: Öğrenme tek basina derste olan bir sey degil, çok yönlü... Öğrenme bir davranis degisikligi, zaman içinde gerçeklesebiliyor, farkli türleri var... Düşündüğünüz zaman zamanı geldiğinde, yeri geldiğinde, yasina uygun, sosyal çevresine uygun, hayatın içerisinde olurlarsa eger...toplumun içine olmak, insani anlamak, cevap arayisi içinde olmak, soru sorabilmek, cevap arayisi içerisinde olabilmek, tutarli olmak... Sorumluluk alabilmek aslında öğrenme.

4.1.2. Öğretmenlerin Öğretme ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretme ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin öğretme etkinligini temelde “bilgi aktarimi” olarak ele aldıkları görülmektedir. Öğrenme ile ilgili görüşle uyum sergileyen bu anlayista da bilginin kisten bağımsiz olarak algılanmasi söz konusudur. Öğretmenlerle yapılan

görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretme temasına ilişkin ikinci kategori “rehberlik”tir. Öğretmenler öğretme etkinliğinin rehberliği, başka bir ifadeyle kılavuzluk etmeyi içerdiğini belirtmişlerdir. Ancak aşağıda da açıklandığı üzere bu tanımlama, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ifade edilen rehber öğretmen değil, farklı bir rehberlik anlayışidir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğretme ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler

	<i>Nedir</i>	<i>Nasıl</i>
ÖĞRETME	Bilgi aktarımı	Bir önceki konunun tekrarı/Ön bilgilerin yoklanması Konu anlatımı Konu ile ilgili soru çözümü Tekrar/değerlendirme
	Rehberlik	Öğrenciye görev ve sorumluluklarını hatırlatma Sorun dinleme/paylaşma

4.1.2.1. Bilgi Aktarımı Olarak Öğretme

Öğretmenlerin hemen hepsi öğretme etkinliğini sahip oldukları ya da belli bir otorite (burada Milli Eğitim Bakanlığı doğrultusunda belirlenen amaç ve hedefler) tarafından belirlenen bilginin öğrenciye uygun tekniklerle anlatılması/aktarılması olarak algılamaktadırlar. Başka bir ifadeyle öğretme, öğretmen tarafından gerçekleştirilen tek taraflı bilgi aktarımı olarak ele alınmaktadır.

(Say)K3: Öğretme kendi bilgilerini karşı tarafa aktarmak

(Say)K4: bizim için öğretme, bizim ilk hedefimiz üniversite sınavı. Sonuçta oradaki soruları çözecek bilgiyi vermek bizim ilk hedefimiz

(Söz)K5: Bizim bransimizle ilgili bilgileri vermek öğretmek

(Say)K8: Bildiklerini gençlere veya ihtiyaç duyanlara aktarabilendir

(Söz)K10: Ders esnasında ise öğrenciyi acaba duygularını nasıl toplayıp, derse dönüp döndükten sonra bu öğrenciyi hemen o kısa sürede nasıl kısa bilgi verebiliriz düşüncesiyle bir şeyler vermeye çalışıyoruz öğretmede

(Söz)K12: Geçmiş konuyu tekrar etmek, yeni konumuzun ne olduğunu, ana fikrini ne öğreneceğimizi ana hatlarıyla söylemek ve konu ile ilgili gelişmeleri aktarmak.

Öğretmenlerin bilgi aktarımı ile ilgili ifadelerinde aktarılacak bilginin karar vericileri olmadığı, öğretme kavramını daha önceden belirli bir otorite tarafından belirlenmiş çizgiler doğrultusunda tanımladıkları göze çarpmaktadır.

(Söz)K2: Öğretme öğrenciye gerekli olan bilgiyi vermek.

(Söz)K6: Toplum tarafından beğenilen, tasdiklenen şeylerin karşı tarafa aktarılması.

(Say)K15: Öğretim kısmında artık milli eğitim bakanlığının müfredatı neyse, onun doğrultusunda neler verilmesi isteniyorsa konular.

Öğretmenlerin ders uygulamalarıyla ilgili ifadeleri incelendiğinde genel olarak bir önceki konunun tekrarı/ön bilgilerin yoklanması, konu anlatımı, konu ile ilgili soru çözümü ve tekrar/değerlendirme sıralamasının takip edildiği gözlenmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini sorgularken, anlatacakları konu ile ilgili tanımlamaları sormayı tercih etmektedirler. Böylelikle öğrencinin konuya hazır gelip gelmediğini anlamaya çalışmaktadırlar. Konu ile ilgili soruların sorulması öğretmenler tarafından öğrencinin derse ilgisini çekmek amacıyla da kullanılmaktadır. Öğretmenler her ne kadar öğrencilere ders içerisinde söz verme çabası içerisinde olsalar da konunun özünü kendilerinin verdiğini ve konuyu kendilerinin topladığını ifade etmişlerdir.

(Söz)K1: İlk derste söyle bir motive edici, " günaydın arkadaşlar, hafta sonunuz nasıl geçti.." gibi biliyorsunuz meşhur başlıklarla gireriz. Ondan sonra önceki derse bir bes on dakika, yedi dakika ya da tekrar ederiz iki üç soruyla...Daha sonra, mesela bugünkü başlığımız bugünkü konumuz seydi, on yedinci yüzyıl islahatları. Sonra düşündürücü bir soru...inkilap nedir arkadaşlar hiç düşündünüz mü...söyleyebilecek var mı şeklinde bir soruyla başlıyorum derse me. Çocuklar söylüyor iste islahat sudur. Sonra kendim toplayip sunuyorum

(Say)K3: Açıkçası ben kendi dersim adına düşünürsem ben etkinim derste hani ben anlatıyorum genelde.

(Say)K4: Bu süreç, mesela konuya bir giriş yapıyoruz, konunun ana hatlarıyla özünü anlatıp formüllerini veriyoruz.

(Say)K8: Bugün yeni bir üniteye başladım. Önce ünitenin kendi içeriği ile alakalı ön tanımları verdim...Bir iki üç bestane genel tanımları yazdırıyorum. Onlarla alakalı...sorular sormaya uğraşıyorsun... Bunları güya öğretmeye, yönlendirmeye

çalistik... üç bes sekiz on veya daha fazla tekrar ede ede bu davranisin kazanilacagini söylemeye çalistik

(Say)K9: Söyle mesela, bir enerji konusu var bizde. Enerji önce nedir, nasıl tanımlanır önce onlardan bahsediyorum. Sonra formüllerini veriyorum enerji ile ilgili...Sonra enerji ile ilgili soru çözümlerine geçiyoruz.

(Söz)K10: Öğretme, bu iş öğretmene düşüyor... Çogu konuyu örnek vererek anlatırım. Önce bilgi, bu bilginin arkasından örnek...Tabi ana konuyu mutlaka ben anlatıyorum ya da toparlama kısmını. Zaman zaman araştırma veriyorum onlar okuyor ama anlaşılmıyor, yani mutlaka bir toparlamak gerekiyor

Öğreneni bilginin pasif alıcısı olarak görme eğiliminde olan öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı olabilmesi için günlük yaşamlarında kullanmaları gerektiğini; hatta kendilerinin ders içerisinde günlük yaşamla ilgili örnekler vermelerinin öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Ders içi uygulamaları ile ilgili örnekler vermeleri istediğinde ya da bir derslerini anlatmaları istendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmı konu anlatımında günlük yaşamda karşılaşılabilecek örneklerle konuyu anlattıklarını ve derste anlatılanları okul dışında da düşünmelerini öğrencilerden istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin coğrafya dersinde o günün hava durumundan, tarih dersinde güncel tarihi bir diziden ya da fizik dersinde evlerinde karşılaşılabilecekleri aynadan örnekler vermenin öğrenme yasantısının öğrencinin günlük yaşamıyla bağdastirmasında yeterli olabileceği algısı gözlenmektedir. Her ne kadar öğrencinin kendi hayatlarında karşılaşılabilecekleri düşünülen örneklerle dersi zenginleştirmek önemli olsa da öğrencilerin ders konusu ile ilgili kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilecek otantik problemlerden yola çıkılmadığı, örneklerin öğretmen tarafından sunulduğu, öğrenme etkinliğinde “ne kadar çok örnek o kadar iyi” tarzında bir anlayışının hâkim olduğu görülmektedir.

(Say)K14: Çocugun yataktan ilk kalktığı zamandan yatıncaya kadar geçen zamanda fizikle içi içe olduğunu anlatmaya çalışıyorsun. Ne yapıyorsun kalktığın zaman ilk elini yüzünü yikiyorsun, elini yüzünü yıkaman için musluğu çevirmen lazım. İşte orada bak fizik var...Dönme, moment var orada diyorsun. Yani saçını tararken aynayı görüyorsun, aynada optik var, o da fiziğin konusu diyorsun...Yani günlük hayattan örnekler verdiğin zaman çocuğun ilgisini çekiyor. İlgisini çektikten sonra da seni dinlemeye başlıyor

4.1.2.2. Rehberlik

Öğretmenlerin öğretme kavramı ile ilgili öne sürdüğü görüşlerden bir diğeri de öğretme etkinliğinin “rehberlik/kilavuzluk etme” olduğudur. Ancak öğretmenlerin öğretme etkinliğinin içerisindeki rehberlik eylemini öğrencilerin kişisel hayatlarındaki veya dersleri ile ilgili sorunlarla ilgilenme olarak ele aldıkları göze çarpmaktadır.

(Söz)K1: Öğrenciye rehberlik esnasında, baktık ki derse girdik öğrencinin morali bozuk olur şey olur konuşmaz, siz dersiniz ki ben bu derste yüzde yetmiş öğrenciye anlattır ayım. Anlatmaz, susar çocuk konuşmaz. İşte o zaman muhtesem yüzyıl gibi veya bazı dizilerde geçen önemli şeyleri yani şu anda Hürrem olsa sunu söyle yapardı gibi değişik şeylerle öğrenciyi derse kanalıze etme ve konuştur ma.

(Say)K3: Rehberlik de burada biraz daha şey konuyu anlamadıklarında anlamalarını sağlamak için hani çalış bir daha, benden anlamıyorsan çalış, ondan sonra gel yine tekrar bana sor, soru çöz şeklinde bir rehberlik olabilir. Yani o şekilde yapabilirim ben rehberliğimi. Hani sıkıntın var mı bazen özellikle sınıf öğretmenleri olduğumda hani onlarla özel konuşmalar yapabiliyoruz bazen.

(Söz)K11: Konuyu öğretirken söyle bir şey, o rehberlik birkaç öğrencinin yaptığı hareketlerden, mesela konuşur, gürlütüsü olur, hemen zaten konuyu orda zaten dağıtıyor sun hemen reklamlara girer gibi.

(Say)K13: Eğitim ve öğretim diyoruz dikkat ederseniz, sadece öğretim yapmıyoruz. Eğitim de yapıyoruz. Diyelim ki derstesiniz ve çocuk çok olumsuz bir hareket yaptı...bunu...mutlaka uyarmak zorundasınız.

(Say)K14: Tavsiyeler vermek ve rehberlik yapmak...çözemedikleri yerde onlara yardımcı oluyorsunuz.

4.1.3. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yapılan analizlere göre öğretmenler açısından öğrenmeyi etkileyen faktörler üç başlık altında toplanmıştır: çevre, öğretmen rolü ve öğrenci rolü. Bu bölümde bu üç alt

kategoriye ilişkin açıklamalar ve ek olarak öğretmenlerin alt kategorilerle ilişkili sınıf içi uygulamalarına ait ifadeleri yer almaktadır.

4.1.3.1. Çevre

Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörler içerisinde sıraladıkları “çevre” alt kategorisi okul, aile, arkadaş, sınıf ortamı ve teknolojik donanım bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerine ilişkin analizler, bu bileşenlerin öğrenmeyi etkilediği görüşünü sıkça dile getirdiklerini göstermektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlerden çevre ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler

ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	Çevre				
	Okul	Aile	Arkadas	Teknolojik donanım	Sınıf ortamı

Öğretmenler, okulun imkânlarının, öğretmen ve idarecilerin öğrenciye bakış açisinin okuldaki öğrenme ortamını ve dolayısıyla da öğrencilerin başarısını etkilediğini düşünmektedirler. Öğretmenlere göre fiziksel imkânları iyi bir okulda okumak, öğretmenler arasında olumlu ilişkiler olduğunu gözlemlemek öğrencilerin kendilerini güvende hissetmesine neden olmakta ve bu da onları çalışmaya ve başarıya güdülemektedir.

(Söz)K1: Çevre şartları gerçekten çok önemli. Yani benim gördüğüm bu. Özellikle okulun konumu, şimdi bu okulu düşünün tam böyle şehrin ortasında gürültülerinin içinde, çok etkililer.

(Say)K7: Fiziki şartlarıyla, her yönüyle iyi bir okul. Yani diğer devlet okullarına baktığınız zaman çok artışı olan bir okul. Fazlasıyla artışı olan bir okul. Sosyal bir okul her yönüyle akademik olarak da başarılı.

(Söz)K10: Gerçekten de bu okuldaki birçok öğretmen arkadaşım ben her zaman teşekkür ederim. Çünkü beraberdik, beraber bugünlere getirdik. Türkiye’de gerçekten de önde gelen okullar içindeyiz bence...Çünkü her sene başarıyı arttırıyoruz.

(Say)K14: Mesela Türkiye'de 1728 tane düz lise varmış geçen sene, sayısal 2 ortalamasına göre biz 15. idik. Müthiş bir başarı Türkiye'de. Bunu da yapan bu arkadaşlar...Birlik beraberlik var.

Ailenin öğrenciye sunduğu psikolojik ve maddi destek de öğrenmeyi etkileyen faktörler arasındadır. Öğretmenlere göre, ailelerinin öğrenim yasantılarıyla ilgilendiği öğrencilerin başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Bu öğrenciler dersleriyle ilgili görev ve sorumluluklarını daha dikkatli yerine getirmektedirler.

(Söz)K1: Tabii ailenin okula bakış açisi, öğrenciye bakış açisi önemli ki şu anda bizim öğrencilerimiz için konuşuyorum ailelerin ilgisi de iyi.

(Söz)K2: Sonra aile çok önemli. Bir kere aile çok ilgilirse edebiyata meraklıysa ben kendi bransim adına söyleyeyim o çocuk gerçekten okuyor.

(Say)K3: Tabii ki yardım eden bir anne babanın olması...Yani aile de onu destekliyorsa onun çalışmasını sey yapıyorsa öğrenci başarılı olur. Öğrenmek için çabalar.

(Söz)K10: Aile çok etkili olabilir. Çevre, arkadaş grubu. Ve televizyon, bilgisayar; o da çevredir aslında. Bunlar başarıda, öğrenmede çok etkiye sahip.

Öğretmenlere göre arkadaş ve sınıf ortamı öğrencileri olumlu olduğu kadar olumsuz yönde de etkileyebilecek faktörlerdir. Öğrenci dersleriyle ilgilenen, başarısına önem veren, sorumluluk sahibi akranlarıyla iletişime geçtikçe onları örnek alarak kendisi de benzer davranışlar sergileyecektir. Benzer bir şekilde sınıf ortamının ders çalışmaya, dersi dinlemeye yönelik bir atmosferinin olması öğrenciyi güdüleyen bir etkidir. Öğretmenler herhangi bir konunun anlaşılması için o konuyu anladığı düşünülen ya da sınıftaki başarılı öğrencilerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin sınıftaki herhangi bir arkadaşının konu ile ilgili bir soruyu yanıtlayabildiğini gören öğrenci hırslanacak ve kendi başarısı için de çaba sarf edecektir.

(Söz)K1: yani okulun başarısı da, öğrencilerin başarısı da diğer öğrencileri etkiliyor. Biz giriste farkındaysanız astık, başarılı olan öğrencilerimiz. Onlar da etkiliyor, ben de bu şekilde olacağım diyor yani çocuk.

(Say)K4: Öğrenmenin şartları bir kere o sınıfta huzuru fazla bozan bir öğrenci olmamalı. Böyle sıvırlan bir öğrenci o sınıfta huzurunu bozuyor...Arkadaş faktörü çok önemli. Çünkü eğer yanındaki arkadaşı ilgisizse onun da dikkatini dağıtıyor

(Say)K7: günümüz sınıflarında artık ben Anadolu liseleri de olsa otuz kişilik mevcudun fazla olduğunu düşünüyorum. Çok fazla kaynasma var, çok fazla etkileşim var. En ufak şeyde sınıf hemen kaynasabiliyor...Sınıf mevcudunun biraz daha düşmesini istiyorum

(Say)K13: Bir de anlamış olanlara soru sorarım çünkü arkadaşının bir şeyi yorumlaması diğer bir çocuk için biraz önemli oluyor. Onun cümleleri çok etkili oluyor onun ağzından dinlemesi. Diyor ki iste "arkadaşım anlamış, aslında ben de anlayabilirim. Ben de yapabilirim" diyor ve oradan kendine bir cümle çıkarıyor.

Konuların anlatımını daha çekici hale getirmesi ve öğretmene sağladığı kolaylık açısından okul ve sınıf içinde yer alan teknolojik donanım öğrenme yasantılarını etkilediği düşünülen bir diğer faktördür. Öğretmenler, teknoloji açısından donanımlı bir sınıfta ya da laboratuvarında ders işlemenin konuyu görselleştireceğine, dolayısıyla öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracağına ve kalıcı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

(Söz)K5: Teknolojiden faydalanması lazım veya kendisi dokunması lazım. Bu da biraz ekonomiyi oluyor. Laboratuvar oluşturulması lazım.

(Say)K16: Bizim kendi bölümümüz açısından laboratuvar şart, görsellik şart, orda deney olarak yapmak şart. Bu etkili bir öğretim ortamı oluyor.

Tüm bu etkenlere ilişkin ifadeler toplu olarak incelendiğinde öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesini değil, başarıyı ve dersin işlenmesini etkileyen faktörleri sıraladıkları gözlenmektedir. Öğretmenler öğrencilerin motivasyon araçlarını dış faktörlere bağlamakta, özellikle arkadaş etkisini yarışmacı eğitim ortamlarını destekler bir biçimde kullanmaktadırlar.

4.1.3.2. Öğretmen Rolü

Öğretmenlere göre öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi de öğretmendir. Öğretmenin öğrenme üzerindeki rolü kişisel özelliklerine ve mesleki özelliklerine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğretmen rolü ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler

ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	Öğretmen rolü				
	Kisisel özellikler		Mesleki özellikler		
	İletişim kurma	Empati kurma	Motive etme	Bilgi aktarıcı	Rehber

Öğretmenlerin hemen hemen hepsi bir öğretmenin öğrencisiyle iyi iletişim kurmasının onu derse katmada ve dersi sevdirmede büyük payı olduğunu ifade etmişlerdir. Tipki çeşitli yöntem ve tekniklerle derse öğrencinin dikkatini çekmenin sorumluluğunun öğretmenin üzerinde olması gibi bu boyutta da öğrenci ile olumlu ve yapıcı ilişkiler kurmanın da birincil olarak öğretmenin sorumluluğunda olduğu gözlenmiştir.

(Söz)K1: Yani öğretmenin kendini sevdirmesi çok önemli. Yani öğrenci benimseyecek

(Say)K3: Onunla (öğrenci ile) iyi iletişim kurman gerekir öğrencinin de sıkıntılarını anlamak gerekir diye düşünüyorum

(Söz)K5: İlgiyi çekmek ve ilişkinin düzgün olması. Samimiyet dediğim ya basta

(Say)K7: Öğrenme ortamı ya da başka bir şey bilemem, temelinde sevgi olması gerekiyor...Kendini sevdiren derse de sevdirmek. Dediğim gibi öğrencilerle ortak payda bulup..Benim kendi felsefem bu, mutlaka öğrenciye kendimi sevdirmek birinci öncelikli şartım, ondan sonra matematik. Bir şekilde kendimi sevdirmeliyim.

(Söz)K10: Öğretmen sevilirse derste başarı artar. Yani öğretmen dersini sevdirense derste başarıyı artırır. Öğretmen öğrenciyle zıtlarsa öğrenci kopar ve ders artık o öğrenci için bitmiştir

(Söz)K11: Etkili öğretmenin önce kendini sevdirmesi gerekiyor. Kendini sevdirdikten sonra ders anlatımıyla, derisle kendini sevdirmesi gerekiyor. Yani hal ve hareketleriyle, davranışlarıyla

(Say)K16: Ben etkili bir öğretmen kimdir sorusuna, öğrenciler gerçekten sizi seviyorsa ve derslerinizi anlıyorsa etkili bir öğretmensinizdir

Öğretmenin öğrencilerle iletişim kurmasının onların derse olan ilgilerini arttıracasına inanan öğretmenler, bu konuda çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmenlere göre bir öğretmen karşısındaki öğrenciyle empati kurmalıdır. Öğretmen öğrencinin derse yönelik motivasyonundan bizzat sorumludur.

(Söz)K1: Kendini öğrencinin yerine koyma, empati denen olay, o çok önemli...Öğrencinin cesaretlendirilmesi önemli...kesinlikle her şey bize düşüyor zaten. Hiç öğrenciye düşen yok. Öğrenciyi çalıştıracaksınız.

(Söz)K2: onları anlamak adına sifir bazen böyle sosyal paylaşım sitelerine girip onların dinlediğini müzikleri dinlemeye çalışıyorum. Sevmiyorum aslında ama nasıl düşündüklerini anlamak için, neler hissediyorlar onları anlamak lazım önce

(Say)K7: Öğrenciyi motive etmek birinci şart...İkinci öncelikli şart öğrencilere biraz daha arkadaşça yaklaşabilen, çok da içli dışlı değil de seviyesini koruyacak şekilde biraz daha arkadaş ve dostane yaklaşabilen...Yani önemli olan ortak paydayı yakalayıp öğrenciyle biraz dersin dışında ilişki kurabilmek. İletişim kurabilmek...Ortak paydaların olmadığı zaman pek öğrencinin öğretmeni dikkate almadığını düşünüyorum

(Say)K9: Etkili öğretmen aslında öğrenciyi derse katabilen, öğrencinin yorumlarını alabilen, öğrenmeye istekli öğrenciler yapabilen öğretmendir herhalde

(Say)K14: Etkili bir öğretmen kimdir, çocukların sevgisini kazanıp onları çağın gerektirdiği şekilde yönlendirebilen öğretmen bence...Onunla hemhal olarak. Yani nasıl, onun derdiyle ilgilenerek, morali bozursa yani napiyosun diyerek

(Say)K16: Ama şimdi öğrendiğim kadarıyla onları (öğrencileri) ayrı bir yere çekip konuşmak, onlarla ilgilenmek, onları dinlemek çok daha faydalı oluyor...Ve onlarla diyalog kurmanın faydalı olduğunu anlıyoruz. Öğretmen dersi yapıp, yeri geldiği zaman konuşup yeri geldiği zaman muhabbet edip öğrencinin gönlünü kazanabilen kişi

Öğretmenlerin mesleki özellikleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde öğretme kavramı ile ilgili görüşlerle paralel olarak, bir öğretmenin bilgiyi karşı tarafa aktaran ve öğrenciye karşılaştığı sorunlarda rehberlik eden kişi olarak ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler tarafından özellikle vurgulanan nokta bir öğretmenin alanında donanımlı olması ve konuları aktarmada ehil olmasıdır.

(Söz)K6: Öğretim programlarında o derste öğrenciye kazandırılması gereken davranışlar, kazanımlar vardır. Bu kazanımlar çerçevesinde öğretmen de öğretme sürecini, öğrenme sürecini yönlendirecektir. O sırada öğrenciye aktif görevler, farklı

arastirma ödevleri verebilir. Bunlardan yola çıkarak öğretme-öğrenme sürecini tamamlamak oluyor

(Say)K7: Birinci öncelikli şart alanında çok iyi olması mesleki açıdan

(Söz)K12: Etkili öğretmen herhalde konu hakkında çok fazla bilgiye sahip olacak. Yani yeterli olacak bransi açısından...Tabi öğrencilerle diyalog da önemli ama bence dersi anlatıp da, hani gerekli konuları verip çıkmak daha önemli gibi geliyor

(Say)K15: Öncelikle bilgisi yeterli olmalı. Mesela sınıfta sınıfa hâkim olmalı

(Say)K16: Tabi öğretmenlik mesleği de farklı, öğretmen sınıfta sözünü geçirmek zorunda. Öğretmen sınıfta söz geçiremezse, öğrencilere söz dinlemezse, bu bir öğrenciyle birlikte baslarsa hemen diğer öğrencilere de yansır. Onun için sınıfta söz hakkı öğretmenin olması lazım. Son sözü o vermesi lazım.

(Söz)K17: Yani öğreteceğiniz insan, yani ben bir sınıfa girdiğiniz zaman en basit deyimle ben öğreticiyim onlar da öğrenecek kitle. Bu seyle giriyorsunuz, temel amacınız bu.

İki öğretmen, bir öğretmenin ne kadar çok yöntem ve teknik bilirse ve uygularsa o kadar etkili olacağını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin kullanacağı yöntem ve tekniğin konunun ve öğrencinin o günkü durumuna göre farklılık gösterebileceğini belirten öğretmenlerin, bu konuda karar verici tarafın yine öğretmenler olması yönündeki düşünceleri, dersi öğrenci ile birlikte yapılandırmadıklarını destekler tarzda görüşleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlere bu yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorusu yöneltildiğinde ise hemen hemen hepsi düz anlatım ve soru-cevap yöntemini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

(Söz)K2: Etkili öğretmen öğrenme tekniklerinin hepsini uygulayabilendir.

(Söz)K17: Öğrenme konusu dediğiniz zaman da öğrenme tekniği çok fazla var. Ben bu teknikleri ne kadar çok kullanırsam o kadar etkili bir öğretmenim. Zamanını konusunu iyi belirlersem daha etkili bir öğretmenim.

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini anlama yolu olarak öğrencinin bakışlarını ve hareketlerini temel almaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerini çok iyi tanımakta ve yılların getirdiği tecrübe ile öğrencilerin o güne ve derse ilişkin ihtiyaçlarını hissedebilmektedirler. Aynı şekilde öğrencilerin anlayıp anlamadığını da öğrencilerin duruşlarından ya da bakışlarından anlayabilmektedirler.

(Say)K4: Zaten bakıştan anlaşılıyor. Anlamadığını böyle bakıştan anlıyorsun.

(Söz)K5: Durumundan belli ediyor. Disa bakıyor, bos bos bakıyor. O belli oluyor yani.

(Söz)K10: Gözlerinden..isil isil..yani bir sey öğrenmisse gözler isil isil, bir sey öğrenmemisse hepsinin kafasi farklı yerlerde

(Say)K14: Durusundan belli oluyor zaten...Durusundan olsun bakisindan olsun anliyorsunuz.

Öğretmenlerin bir kısmı sınıfta projeler ya da grup çalışması yapmak istediklerini ancak bunun zaman kaybına yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öne sürdüğü diğer engeller programın yoğunluğu nedeniyle konuları yetistirememek, çalışmayan öğrencinin görevini yapan öğrenci üzerinden not almaya çalışması ve sınıfta çok gürültü olduğundan sınıf yönetimi kaybetmeleri olarak sıralanabilir. Öğretmenler bu nedenlerle genelde düz anlatım yolunu tercih etmekte ve öğrencileri soru-cevap tekniği ile aktif hale getirmeye çalışmaktadırlar. Ders uygulamalarına ilişkin verilen örnekler incelendiğinde, soruların öğretmenler tarafından yapılandırılan ve bilgiye dayalı sorular olduğu, öğrencinin anlayıp anlamadığını ya da derse hazırlıklı gelip gelmediğini kontrol etmek amacıyla sorulduğu görülmüştür.

(Say)K3: Hani bizim derslerimiz biraz daha laboratuarlarda geçmeli hani oralarda olmalı ama iste dersin yüklü olmasından dolayı, programların yüklü olmasından dolayı. Hani laboratuara indiriyor muyuz; bazen senede bir bazen indirmiyoruz.

(Say)K8: Biyoloji laboratuvarına gitsek bile sunu amaçlı... Gösteri deneyi, ara ara deniyor ama denense de olmuyor. Orada otuz öğrenciden üç tanesi ilgilenirken yirmi beşi başka şeyle ilgilendiğinden o zaman çalışma da bastan yattıyor

(Say)K9: Çok az ders saati mi o yüzden deneylere gereken zamanı ayıramıyoruz. Çünkü konu yığını çok fazla bizde. İste karşılıklı işlemeye çalışıyoruz yani böyle

(Say)K16: Öncelikle öğrencilerimize bununla ilgili araştırma yapip gelmesini, hazır olarak gelmesini istiyoruz. Daha sonra hücre organelleri ile ilgili çeşitli resim, broşür araştırıp arkadaşlarına sunum yapmasını istiyoruz..Burada gürültü çok fazla oluyor, en büyük sorunlardan bir tanesi...bu işleyiş tarzında gürültü çok oluyor...Biz bunu devamlı yapmıyoruz. Bunu devamlı yaparsak altından kalkmıyoruz.

Öğretmenlerin öğrenme üzerinde etkili faktörlere ilişkin görüşlerinde öğretmeni rehber olarak ele almaları öğretme kavramı ile ilgili görüşleri ile uyum sergilemektedir.

Öğretmenlerin “artık” rehber olması gerekliliğinden neyi kast ettikleri istendiğinde, öğretmenlerin hepsi rehber öğretmeni, öğrencinin kişisel ve ders çalışma ile ilgili sorunlarıyla ilgilenen ve onlara bu anlamda akıl vererek yol gösteren kişi olarak tanımlamışlardır.

4.1.3.3. Öğrenci Rolü

Öğretmenlerin, bir öğretmen olarak kendilerine yükledikleri rol ile uyumlu olarak öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğrenci rolünde de geleneksel anlayışı benimsemiş oldukları görülmektedir. Öğretmenlere göre bir öğrenci kendisine verilen bilginin pasif olarak alıcısı, iyi bir dinleyici ve verilen görevleri yerine getiren kişidir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğrenci rolü ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriler

ÖĞRENMEYİ		Bilgi Alıcı
ETKİLEYEN	Öğrenci rolü	Dinleyici
FAKTÖRLER		Verilen görevi yapan

Öğretmenler, öğretmeni dikkatle dinlemesinin, derse hazırlıklı gelmesinin, tekrar etmesinin ve bol soru çözmesinin öğrencisinin belli baslı görevi olduğunu ve bu yolla da öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitim programlarında yer alan konu/içeriği öğrencilere aktarmayı ve onları sınavlara hazırlamayı öğretme uygulamalarının temelini alırken, öğrenmenin ise öğrencilerin mümkün olduğunca çok soru çözerek (pratik yaparak) bu konuları pekiştirmesiyle mümkün olabileceğini belirtmişlerdir.

(Say)K3: Öğrenci ne yapmalı, öğrenci bir kere iyi dinlemeli, o kuralları öğrenmeli. Onu tekrar etmeli yani sık sık tekrar etmeli ve soru çözmeli.

(Söz)K6: Öğrenme sürecinde öğrencinin rolü kendisine verilen görevleri yerine getirmektir. İlk başta bu.

(Say)K7: Birincisi evde bir ön hazırlık yapacak, ön hazırlık yaptıktan sonra öğretmeni iyi dinleyecek. Öğretmeni ders anlatırken aklına takılan yerleri hemen soracak, hiç geçiştirmeden. Öğretmenine sorduktan sonra, iyi dinledikten sonra eve gittiği zaman bir daha tekrar yapacak bizim brans itibarıyla. Ondan sonra soru

bankalarından mümkün olduğunca fazla sorular çözüp, çözemediği soruları sık sık öğretmeni, arkadaşlarına, herkese sormak öğrenmek.

(Söz)K10: Öğrenci de öğretmeni dinlerse, gerekli notları alırsa ve konu ile ilgili soru çözerse, özellikle test soruları tarihin öğrenilmesinde çok etkili. Bu şekilde. Öğretmeni dinlemek en önemli si bence.

(Say)K13: Derste dinleyecek, anlamadığını anında soracak öğretmeni, hiç bekletmeyecek... Evde gördüğümüz şeyleri tekrar yapmak gerekiyor ve onunla ilgili ben üç beş soru çözebiliyorsam ekstra bir beş altı soru da o çözecek

(Say)K14: Bir kere öğrencinin derse hazır gelmesi lazım. İyi bir öğrenme istiyorsa derslerde öğretmeni çok iyi dinlemesi lazım ve gittiğinde mutlaka tekrar etmesi lazım. Bunların üçü beraber olursa o zaman öğrenme kalıcı olur

(Say)K15: öğrenme açısından ideal öğrenci okula hazırlıklı gelmeli, okulda verilenleri evde kısa bir tekrarını yapmalı. Ondan sonra o konularla ilgili uygulamalar yapmalı. Ondan sonraki işlenecek konularla ilgili gözden geçirmeli. Anlamadığını sormalı

Öğretmenler eğitim programlarındaki yapılandırmacı yaklaşım doğrultusundaki değişiklikleri öğrenciye daha fazla görev düşüyor şeklinde algılamaktadırlar. Öğretmenlere göre derse hazırlık, dersin anlatımı, derse yönelik çalışmalar öğrencinin görev ve sorumluluğu altındadır. Öğretmenlerin bu değişikliği öğrenen-merkezli yaklaşım olarak ele aldıkları görülmektedir.

(Söz)K2: Şimdiki sisteme göre kitaplarda bilgi yok. Tamamen öğrenciye yönelik bunlar. Öğrenci araştırıp gelecek, işte biz soru soracağız, onlar cevaplandıracak akillarında kalacak.

(Söz)K11: Şimdiki sistem nasıl mesela, öğrencinin araştırıp gelmesi lazım, sistem değişti, öğrenci merkezli oldu..(öğrenciler hazırlıklı gelseydi) konuları sınıfa aktarırdık, sınıf işlerdi derisi.

(Say)K16: (Öğrenci) Araştırma yapacak o konu üzerinde. O çok önemli bir de gerçekten o konu üzerinde yaptığı araştırmaların, kitapların altını çecek...Bu şekilde yaparsa öğrenme biraz gerçekleşebilir her halde

Öğretmenlerin büyük bir kısmı ise sınıfta kendileri tarafından yöneltilen soruların öğrenciler tarafından yanıtlanmasının ve mümkün olduğunca fazla öğrencinin yine soru yanıtlamak için söz almasının öğretmen öğrenci arasındaki etkileşime

dayandırmaktadır. Yine öğrencinin aktif olması gerekliliğini vurgularken “aktif öğrenci”yi sınıfta söz alan ve soru-cevap yöntemine katkıda bulunan öğrenci olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlere göre aktif öğrenci derste sorulan sorulara yanıt veren, konu anlatımına parmak kaldırarak katılan öğrencidir.

(Say)K3: Yazması da önemli hani böyle yazsın. Ondan sonra parmak kaldırsın anladığında, soru sordugunda ya da problem çözmesi gerektiğinde tahtaya kaldırabiliyorsa beni mi için aktif odur.

(Say)K9: Soru sorabilen, derste anlatabilen, konuşabilen, paylaşılabilen öğrenci biliyor, katılan öğrencidir..

(Say)K14: Öğrenci soru cevap şeklinde aktif oluyor zaten, hemen su nerede bu nerede dediğin zaman kalkıp katılıyorlar.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİSKİN BULGULAR

Çalışmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin görev yaptıkları liseye göre değişim gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan nitel analizler öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip oldukları görüşlerin bir farklılık sergilemediği şeklindedir. Her iki okulda da görev yapan öğretmenler, geleneksel öğretmen merkezli anlayışa ilişkin görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ortak sorunu, eğitim programlarının yüklü olması ve sınav kaygısı ile öğrencilerin test çözmeye dönük çalışma sergilemesidir. Üniversite giriş sınavının iki okuldaki öğretmenlerin de öğrenme ve öğretme etkinliklerini düzenlemede oldukça etkili olduğu görülmektedir. İki okul ile ilgili görüşler arasında belirgin bir fark olmasa da öğretmenlerin vurguladıkları noktalar bazı konularda değişmektedir. Bu noktalar öğretmenlerin görev yaptıkları okul ve okulun öğrencileri ile ilgili görüşleri çerçevesindedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul ile İlgili Görüşleri

Bulgular her iki okulda da görev yapan öğretmenlerin okullarında çalışmaktan memnun oldukları şeklindedir. Öğretmenler okullarında öğretmenler arası birlik ve beraberlik olduğunu, idare ile ilişkilerin düzeyli ve düzenli olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.1.1. Öğrenci Profili

Okul Bir’de görev yapan öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilerin seçilmiş ve başarı seviyelerinin üst düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda öğrenme sorunu yaşayan öğrencinin bulunmadığını belirtmeleri dikkat çekicidir.

(Say)K4: ..bizim çocuklarımız kapasiteli çocuklar...burada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencimiz, ben pek yaşamadım yani

(Söz)K6: okulumuz öğrenci açısından zaten seçilerek geliyorlar .

(Say)K7: Bir de öğrencilerimizin söyle bir yapısı var onu da söyleyeyim. Buradaki öğrenciler gerçekten belirli bir alt yapıyı almış, belli bir seviyenin üstünde.

Bir öğretmen bu okulun öğrencilerine herhangi bir konuyu öğretmek için fazla çaba harcamaya gerek duymadığını ifade etmiştir.

(Söz)K2: Buradaki çocuklara bir not vererek ya da bir cümle ile anlatabileceğiniz şeyleri kırsal kesimde belki daha fazla gayret harcıyorsunuz, daha fazla gayretle öğretiyorsunuz. O yüzden burada isimden daha fazla tat aldım diyebilirim.

Yukarıda verilen alıntılardan da anlaşılacağı üzere, Okul Bir’de çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin başarı durumlarıyla daha fazla ilgili oldukları gözlenmiştir. Öğretmenler bu okulda öğrenim gören öğrencilerin ders ve üniversite giriş sınavı başarılarının gayet yüksek olduğunun altını çizmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yasantılarıyla ilgili görüşlerinde öğrencilerin sınav başarılarına yönelik ifadelerin baskın olması göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle Okul Bir’de öğrenim gören öğrencilerin motivasyon araçlarının derslerden yüksek not alma ve üniversite giriş

sinavinda iyi bir basari puani elde etmek oldugu söylenebilir. Öğretmen kadrosunun bu motivasyona katkı sağladıkları ve okulda bu yönde bir atmosferin yer aldığı gözlenmiştir.

(Say)K3: Öğrencilerin çoğu da hani ilgili, çalışıyorlar, çalışmalarının gerektiğini bilen bilinçli çocuklar...Böyle test çözmek önemli sonuçta sınav başarımız önemli bizim için. Bu yüzden ne kadar çok soru çözersek o kadar iyi.

(Söz)K5: Genelde bizim okulumuz üniversiteye öğrenci gönderen okul olduğu için ona yönelik, amacım o yani, ona yönelik yapıyoruz (öğretimi). Bu konudan üniversitede nasıl soru çıkmış önceden, nasıl soru çıkabilir, o yönde olan yapıyoruz.

(Say)K7: ..bizim ilk hedefimiz üniversite sınavı, sonuçta oradaki soruları çözecek bilgiyi vermek bizim ilk hedefimiz.

Okul Bir'de görüşmeye katılan bir öğretmen bu okuldaki öğrencilerin insan ilişkilerinde bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Eğitimin bir yönünün de öğrencilerin duygusal alanlarının geliştirilmesi olduğunu belirten öğretmen, bu okuldaki öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinde empati kurmadıklarını, birbirlerinin haklarına saygı göstermede eksik kaldıklarını ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak da sistemin çok fazla sınav odaklı olması ile öğretmenlerin öğrencilerin bu yönlerini geliştirmek ve ilgilenmeyi bir kenara bıraktıklarını belirtmiştir.

(Say)K7: Öğrencilere nasıl bu saygıyı sevgiyi birbirinin haklarına riayet etmeyi onları geliştirmeyi nasıl sağlayabiliriz ben onları düşünüyorum...bazen söylüyorum öğrencilere, uyardığım oluyor..pek dikkat etmiyor öğrenciler, sonuçta netice getirmediği için öss'de bunlara pek dikkat etmiyor öğrenciler.

Okul İki'de görev yapan öğretmenler ise öğrencilerinin başarı seviyelerinden ziyade disiplinli, terbiyeli ve saygılı olmalarına vurgu yapmışlardır. Belirgin bir disiplin sorunu yaşanmayan okulda öğretmenler öğrencileriyle iyi geçindiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin ifadelerine göre, bu okulda öğrenim gören öğrenciler derslerinde oldukça gayretlidir. Genel liseler içerisinde (bulduğu il sınırları içerisinde iki tane) üniversite giriş sınavında gayet iyi bir durumda olduğu belirtilen Okul İki'de, öğrencilerin genelde maddi ve ailevi sorunlar yaşıyor olması da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinin davranış biçimlerini ve kişilik özelliklerini olumlu yönde geliştirmeyi kendilerine bir misyon olarak edindikleri

gözlenmiştir. Her iki okul da üniversite sinavi başarısını önemsemezse de, Okul Bir’de bu önemin daha baskın olduğu, Okul İki’de ise öğrencilerin hayata hazırlanmasının, bir hedefleri olmasının ve gündelik hayata uyum sağlamanın önemine değinmişlerdir.

(Söz)K10: Çünkü buradaki öğrencilerimiz bizim seviyeleri düşük. Hayatta bir şeye gelememişler, bir şey olamamışlar, ailesi tarafından fakir olması, dershaneye gönderilememesi gibi etkenlerden dolayı benim ideallerimde olabilecek bir yer, yani böyle insanları bir yere getirebilmek çünkü önemli olan, bizim hedefimiz o...burada yoguruyorsun yani, bir tas alıyorsun ve bu tasi heykele dönüştürüyorsun...

(Söz)K11: Ekonomik yapısı genelde biraz, çok da iyi değil de orta halli. Fakir öğrenciler de var tabii, parçalanmış aileler de var. En azında 50-60 tane var. Aile, ana baba ayrı, anası babası ölmüş veya. Öyle değişik öğrenciler var.

(Söz)K12: Okul çocuklarının seviyesi olarak düşük, yani denizli’deki en düşük öğrenciler bize geliyor, ama davranış olarak çocuklarda hiçbir saygısızlık yok

(Say)K13: ..hem kültür hem ekonomi anlamında seviyesi düşük öğrencilerimiz vardı, ama saygı konusunda hiçbir sıkıntımız yok, öğrencilerimiz gerçekten çok saygılı

Okul İki’de öğretmenlerin vurguladığı bir başka konu da bu okuldaki öğretmenler arasında görüş farklılığı olsa da birbirleriyle saygı çerçevesinde iyi anlaşmış ve bu anlamda herhangi bir sorun çıkmadığıdır.

(Söz)K11: diyalogu sorarsan iyi yani, öyle baskıcı bir zihniyet yok, görüşler farklı olsa da ..

(Say)K14: ..buradaki öğretmenler iyi, yani bir solcu bir sağcıyla sakalasabiliyor, ne bileyim dinini hiç yaşamayanla yaşayan kardeş gibi sakalasabiliyor, ve espri yapabiliyor, bu çok önemli

(Say)K15: Öğretmenler de arasındaki ilişki de gayet iyidir. Sağcıymış, solcuymuş yok fikirleri farklıymış, öyle bir şey aranmaz.

Öğrenci profilleri ile ilgili iki okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasındaki bu farklılık, onların bir öğretmen olarak kendilerine yükledikleri rollerle ilgili ifadelerde de göze çarpmaktadır. Okul Bir’de görev yapan öğretmenler öğrencilerinin başarı durumlarına nispeten daha fazla dikkat ettikleri için, kendileri de öğrencilerin başarılarını arttırmak için çabalarını ifade etmişlerdir. Okul İki’de ise öğretmenlerin

öğrencilere hayatlarında doğru yolda ilerlemeleri için iyi bir öğretmen modeli olmayı önemsedikleri görülmektedir.

(Say)K3: Kız meslekte rahattım, belli bir seviyede belli bir şey anlatırken. Buraya geldim, burada tabii dokuz sene çalışmamış olmanın verdiği bir şeyle birlikte, hani körelmenin verdiği bir şeyle bir iki sene bayagi bir yoğun çalıştım.

(Say)K7: Ben bu okula gelirken zaten kendi adıma düşünüyorum, çirak olarak geldiğimi düşünüyorum matematik adına. Usta olmaya geldim ben okula. Çok şükür dört yıldan beri de çok yoğun bir şekilde çalışarak sürekli kendimi geliştirerek belli bir noktaya geldiğimi düşünüyorum bilgi olarak.

(Say)K14: (Öğrenci) Hepsini gözlemliyor. Diyor ki Kemal hoca böyle Hasan hoca böyle Murat hoca böyle, sonra bakıyor, onu örnek alırsam şu gibi hataları var, bunu örnek alırsam bu gibi hataları var deyip hepsinden bir şeyler alıyor.

(Söz)K17: ..modelsiniz. Her dönem gelişim psikolojisi de geçiyor. Her dönemin kendi içerisinde modelleri var... Öğretmenler de çok şeye dikkat etmeli bu konuda... Yani eteğini kısaltmış bir öğrenciye kızım bu etek kısa demeden önce kendi eteğinin ne kadar kısa olup olmadığına bakmalı.

4.2.1.2. Okulun İmkânları

Okul Bir fiziki imkânları bakımından fark edilir derecede Okul İki'den daha iyi bir durumdadır. Okul Bir'de görev yapan öğretmenlerin hemen hemen hepsi okullarının fiziki imkânlarının oldukça iyi olduğunu vurgulamışlardır Okul Bir, dışarıdan bakıldığında bir özel okul kampüsü görüntüsü sunmaktadır. Öğretmenlerin bu durum ile ilgili gurur duydukları gözlenmiştir.

(Söz)K1: Okulumuz çok güzel yerde. Öğrencilerimiz de bayagi iyi, seviyesi hoş. Yani iyi bir eğitim öğretim imkânı var bu okulda.

(Say)K4: Bizim okulumuz çok iyi bir okul bir kere... disiplinli bir okul. Artı, temiz bir okul, öğrencilerimiziyi.

(Söz)K5: Zaten fiziki ortam belki Türkiye'nin en iyi fiziki ortamına sahip okullarından biri. Kapalı spor salonundan, tenis kortundan, amfi tiyatrosundan, fiziki ortam da iyi.

Okul İki'de görev yapan öğretmenlerin okullarıyla ilgili görüşlerinde fiziki imkânlar ile ilgili ifadelerin azlığı dikkat çekmektedir. Okullarıyla ilgili görüşleri sorulduğunda öğretmenler arası ve öğrenciler ile öğretmenler arası ilişkilerin vurgulanması da bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca iki öğretmen Okul İki ile ilgili önyargılardan bahsetmiş ancak okulu tanımaya başlayınca bu yargıların yıkıldığını ifade etmişlerdir.

(Say)K9: Öğrenciler de ilk basta ön yargı ile geliyorlar ama sonradan çok seviyorlar okulumuzu. Memnunum yani ben bu okuldan...öğretmenler açısından iletişimi çok iyi. Aramızda hiçbir sorun yok.

(Say)K13: Okulumu seviyorum. Öğretmen ortamı çok güzel, gruplaşma yok... Arkadaşlarımız farklı görüşte olsa bile birbirlerine hep saygı çerçevesinde davranıyorlar.

(Say)K14: Okula ilk geldiğimimde..aa ne işin var orada, niye oraya gittin olmasa iyiymiş falan gibi şeyler dedi..üzülerek geldim ama sonradan okuldaki ortamı gördükten sonra hiç öyle olmadığını anladık.

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜSLERİ

Öğretmenlerin hemen hemen hepsi öğretmenlik mesleğini severek yaptıklarını ve kendilerini bu mesleğe uygun gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenliği bir misyon olarak yüklenen ve kendilerini öğrencilerinin davranışları ve entelektüel birikimleri konusunda sorumlu hisseden öğretmenlerin sahip olduğu bu görüş, öğrenme ve öğretme anlayışlarında da sorumluluğu öğretmene yükleyen ve otorite olarak öğretmeni gören anlayış ile uyumludur. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili görüşlerini içeren bazı ifadeler alıntılarda yer almaktadır:

(Say)K3: Öğretmenlik öğrencilerin iyi davranış edinebilmelerini sağlamak ve onları iyi yetistirmektedir.

(Say)K9: Öğrencinin bilgiyi nasıl alacağını, nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğreten araç.

(Say)K14: Elinden geldiğince öğrencilere doğruları anlatmaya çalışır.

Öğretmenler bir öğretmenin alanında oldukça donanımlı olması gerektiğini ve öğrencinin ne öğrenmesi gerektiğini ve o anki ihtiyaçlarını anlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleği, öğrencinin hayatında etkili olan önemli bir yerdedir. Bir öğretmen öğrencisi için kendi hayatından fedakârlık yapabilmeli ve öğrencilerini iyi yetistirmek için elinden geleni yapmalıdır. Bir öğretmen, öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu ve mum gibi etrafına ışık saçarken eridiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili kendini öğrencilerine ve mesleğine adanmış, öğrencilerinin hayatlarında bir değişiklik yaratmak için elinden geleni yapan, onlara doğruları öğretme sorumluluğunda olan bir kişi olması gibi geleneksel algılara sahip olduğu göze çarpmaktadır.

(Say)K3: Hani birçok yönden onları iyi yetistirmek olarak düşünüyorum ben. Hem bilgi olarak hem de kişilik olarak gelişmelerini sağlamaktır diye düşünüyorum.

(Söz)K5: (bir öğretmenimiz) öğretmenlik peygamberlik mesleğidir dedi, peygamberler dünyaya yanlış yola sapan insanları doğru yola getirmek için gönderilirler...orada düşündüm ben, gerçekten kutsal bir görev

(Say)K14: Öğretmenliği ne bileyim işte hani derler ya mum gibi etrafına ışık yayarken eriyen. Tam olarak öğretmenlik nedir deyince vereceğim cevap, etrafı aydınlatıp belki kendi ailesine, çocuklarına bile gerekli değer veremeyen kişi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme süreçlerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, mesleği bilerek ve isteyerek seçen öğretmenler hariç (17 katılımcıdan 4'ü), diğer katılımcıların üniversite sınavında başka bölümleri kazanamadıkları ya da mezun olduktan sonra iş bulamadıkları için öğretmenliği tercih ettiklerine ilişkin ifadeler göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleklerini severek icra etseler de öğretmenlik mesleğini seçme kararlarının bilinçli bir yönelme olmadığı söylenebilir. Aşağıda yer alan alıntılar bu duruma örnek teşkil etmektedir:

(Söz)K1: Yani biliyorsunuz, herkesin ortak bir durumu. Üniversite sinavına girdik, daha yüksek yerler bekliyorduk. Olmadı öğretmen olduk yani, bu iş bu.

(Say)K4: Öğretmen olmaya fizik mühendisi olarak iş bulamadığım için karar verdim. Yoksa iş bulsam kesinlikle mühendisi olurum.

(Söz)K10: Ben hayatımda öğretmen olmayı hiç istememiştim. Hedefim baskaydı. Hedefi insanların büyük olması lazım zaten..ama ortaöğretim başarı puanı düşük olduğu için. Lisede biz biraz yaramazdık herhalde çalışmadık..ancak öğretmenliği kazanabildik.

(Söz)K12: yani ilk sınavdan çıktığımda hukuk bekliyordum. Sonradan öğretmenlik geldi. Çok söyle farklı seçenekler bulamadım kendi açımdan, o yüzden öğretmenliği uygun gördüm.

4.4. ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜSLERİ

Arastırma kapsamındaki öğretmenlerin bir kısmı, öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerini ifade ederken öğrenme ortamlarında, özellikle sınav sisteminden kaynaklı yasadıkları sıkıntılardan bahsetmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin düşüncede yapmak isteyip de şartlardan ötürü gerçekleştiremedikleri eylemler şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmenler, öğrenmede öğrencinin öğrendiklerini uygulamasının önemli olduğunu, bu şekilde öğrenen öğrencinin bilgilerinin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle sayısal ders öğretmenleri kendi alanlarında laboratuvar çalışmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Deneyler aracılığıyla sınıfta öğrenilen bilginin pekiştigini ve öğrencinin gördüğü ve kendi yaptığı şeyi daha iyi öğrendiğini ifade etmişlerdir. Ancak bu olanakları gerçekleştirmede bir takım sıkıntılar sıralamışlardır. Bunlar ders programlarının çok yoğun olması, zamanın kısıtlı olması ve laboratuvar çalışmalarına fırsat kalmaması, öğrencilerin deneysel çalışmaları boş vakit olarak algılaması ve ciddiye almaması, üniversite giriş sınavının öğrencileri daha fazla test sorusu çözmeye yöneltmesi şeklinde sıralanabilir.

(Say)K8: Görerek veya yasama biçiminde olduğunda da müfredattaki teorik bilgileri yetistiremiyorsun...Ben genellikle çocukların evlerinde yapmaları gereken çalışmayı sınıfta yaptırdığım için bu ise (laboratuvar) vakit kalmıyor.

(Say)K9: (laboratuarda) Çünkü görerek olursa, kendileri yaparak olursa daha iyi oluyor, daha iyi anlıyorlar. Daha zevkli geliyor onlara ama iste zaman açısından problem oluyor bizim. Yani müfredatlar çok ağır, bir sürü deney var. Yani yapabildiğimiz kadar yapmaya çalışıyoruz.

Sıralanan bu sıkıntılardan özellikle üniversite giriş sınavının neredeyse bütün öğretmenlerin ortak derdi olduğu görülmektedir. Öğretmenler, sınav kaygısının öğrenme yasantılarını etkilediğini ve derslerin sınava göre düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerin dikkatini kendi derslerine çekmekte zorlandıklarını çünkü üniversite sınavında kendi derslerinin ağırlığı az olduğu için öğrencilerin bu derslerde başka derslere ait konularda test çözmeye yöneldiklerini belirtmişlerdir.

(Söz)K2: Üniversite sınavına bir ay kalmış bir öğrenci grubuna, bir on birinci sınıfta onuncu sınıfta islediğiniz derse isleyemiyorsunuz. İste sıra altından test çözenler, ondan sonra siz defteri imzalayıp derse geçene kadar test çözenler. Bu yüzden yer, zaman şartlar çok önemli.

(Söz)K5: Şimdi okulların başarısı üniversiteye gönderdiği öğrenci ile ölçülüyor. Ona göre de eğitim vermeye, öğretim vermeye çalışıyoruz...ona göre doğru ama ülkenin geleceği açısından doğru değil. Geniş ufuklar açısından düşünürsek doğru değil. Öğrenir belki çocuk, üniversitede yapacak kadar öğrenir ama ufku darsa diplomalı cahil durumuna geçer. Olması gereken bu değil bence

(Söz)K6: Dedim gibi yani yine sonuçta bu sınav sistemine dayanıyor, öğrenci getirip ona dayayabiliyor, bu dersten bana üniversite sınavında soru sorulmayacak, dolayısıyla bunu öğrenmeme gerek yok..şimdi mesela sınıfa girmiş olsaydık dikkatimizi çekerdi öğrencilerin çoğunun önünde matematik kitabı vardır, fizik kitabı vardır, derse başlamadan önce bunları bir kapatmanız gerekir

(Say)K7: Birazcık somutlaştırmaya, ispata girdiğin zaman, neden olduğuna girdiğin zaman canı sıkılıyor, kimse dinlememeye başlıyor...çocuk mirin kirin etmeye başlıyor, ne zaman sorulara geçeceğiz diyor. Çünkü sistem böyle gelmiş, sürekli soru

cevap, daha ilkokul birden itibaren... biz de kendi çocukumuza bile hemen soru bankası aldık. Yanlış ama sistem böyle olduğu için biz de o yönde yetiştiriyoruz evde.

Tüm bu bulgular ışığında, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerinin tek boyutlu olarak “öğretmen/konu merkezli yaklaşım” çerçevesinde toplandığı, öğretmenlerin bu anlamda geleneksel görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme görüşleri görev yaptıkları okula göre bir farklılık sergilememekte, okulları ve öğrencileri ile ilgili görüşleri birbirlerinden ayrılmaktadır. Üniversite giriş sınavı ve ders konularının yoğunluğu öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği olumsuz faktörler arasındadır.

BESİNCİ BÖLÜM

TARTISMA

Eldeki arastirmada, Denizli'nin iki farklı bölgesinde biri genel diğeri Anadolu olmak üzere iki lisede görev yapan toplam on yedi öğretmennin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu süreç sonucunda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin, ilgili alan yazından farklı olarak tek boyutlu bir görüş içerisinde oldukları görülmüştür. Öğretmenler, öğrenme ve öğretmeye “öğretmen/konu merkezli” yaklaşımlardır ve her iki kavramla ilgili oldukça geleneksel görüşlere sahiptirler. Arastırmanın bu bölümünde bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve yorumlar geliştirilmiştir.

5.1. DAVRANIS DEĞİŞİKLİĞİ VE BİLGİ EDİNİMİ OLARAK ÖĞRENME

Saljo (1979) ve sonrasında bu çalışmaya ek olarak Marton, Dall'alba ve Beaty (1993) öğrenmeyi kavramsallaştırmaya yönelik yaptıkları çalışmalarda öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmalardan bir tanesinin “kisinin bilgisini arttırması” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kavramsallaştırmaya göre öğrenme daha fazla bilgi edinmek olarak algılanmaktadır. Öğrenme sürecinde bir öğrenen (aktör), öğrenenin zihnini bilgi ile doldurma (eylem) ve bilgi parçası (nesne) yer alır. İkinci kavramsallaştırma olan “ezberleme ve yeniden üretme”de öğrenme ezberleyerek gerçekleşir. Öğrenmenin gerçekleşme gerekçesinin okul ile ilgili görevler, testler veya sınavlar olduğu bu anlayışta, değerlendirme niceliksel olarak gerçekleştirilir. Herhangi bir konunun bir performans için yeniden sunulması öğrenmenin gerçekleştiğini anlamak için yeterlidir. Bilginin gerekli olduğunda ya da ilgili bir durumla karşı karşıya gelindiğinde kullanıldığı üçüncü kavramsallaştırma ise “uygulama”dır. Öğrenmeye ilişkin bu üç kavramsallaştırmada, öğrenmenin yüzeysel olarak algılandığı ve öğrenenin

deneyimlerinden bagimsiz bilginin daha fazla aktariminin söz konusu olduğu görülmektedir.

Çalısmada katilimci olarak yer alan öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleri yukarıda bahsi geçen bu üç kavramsallastırma ile uyum içerisindedir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi davranis değisikligi olarak tanımlamakta ve öğrencinin var olan bilgisini arttirmasini da öğrenme olarak ele almaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili ifadeleri öğrenmeyi nicel olarak, bilgi artisi seklinde algıladıklarını göstermektedir. Bu durumda öğretmenler için önemli olanın konunun uygun ve doğru bir biçimde öğrencilere aktarılması ve bu aktarılanın öğrencilerde gözlenebilir değisiklige sebep olması olduğu söylenebilir.

Dikmenli ve Çardaklı'nın (2010) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği ve bahsi geçen kavramsallastırmalara benzer sonuçlar bulduğu çalışmasında da adaylar, genel olarak öğrenmeyi “bilginin artması ve ezberleme” olarak ele almaktadırlar. Öğretmenler de öğrencilerin dersler ile ilgili bilgileri edinmelerini öğrenme olarak ele almışlardır. Öğrenmenin gerçekleştiğini ve kalıcı olduğunun göstergeleri, sınavlarda ve derslerde sergilenen performanslarda bu bilgilerin yeniden kullanımidir. Öğrenme kavramının özellikle okul ortamlarında, sınavlar gibi özel durumlarla sınırlandırılması alan yazındaki öğrenmenin ezberleme ve yeniden kullanım olarak kavramsallastırılmasına uygundur. Öğrenme bu gibi durumlarda da nicel olarak algılanmaktadır. “Öğrenci öğrenme materyalini ezberler ve bu davranis herhangi bir test ya da sınav performansına yönelik gerçekleşir” (Marton ve arkd., 1993: 286).

Hâlbuki Al-Weher (2004), öğrenme sürecinin eski bildiklerimizin üzerine yeni bir bilginin nicel olarak eklenmesi olmadığını; öğrenenlerin anlamlarını deneyimlerinden yapılandırđı aktif bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Kauchak ve Egen (1998) de farklı algılamaların basitçe eski anlayışa yenisini eklemek değil; farklı bir yorumlamaya neden olacağını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte, öğretmenler öğrencilerin davranislarında olumlu değisiklikler meydana getirme sürecinde öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrenilen bilginin gündelik hayatta kullanımı öğrencinin öğrenmesini kalıcı hale getirecek, üstelik öğrenci günlük hayatında karşılaştığı herhangi bir durumda öğrendiklerini hatırlarsa anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Marton ve arkadaşlarının (1993) öğrenme ile ilgili

kavramsallaştırmalarından bir tanesi olan kişinin ihtiyaç doğduğunda öğrendiklerini uygulamasını içeren ve öğrenmeyi bilginin kullanılması olarak gören anlayış bu ifadelerle yakın görünmektedir. Öğrenenden bağımsız olarak algılanan bilgi anlayışı, öğrencinin öğrenmesi gerekenler olduğunu ve bu gerekliliği yerine getirmek için gözlemledikleriyle bağdaştırması gerekliliğini ifade etmektedir. Böyle bir durumda öğrenciler bilgilerini kendileri inşa etmemektedir; aksine öğrencilerin sınavlar için gereken bilgileri sorgulamadan edinmeleri gerekmektedir. Öğretmenler de öğrencilerden dış dünyada gözlem yapmalarını istemekte ve sınıfta öğrendiği bir bilgiyi dışarıda da bularak örnek vermesini beklemektedir. Örneğin coğrafya dersinde o gün bulut çeşitlerini isledilerse öğretmenin öğrencilerden beklediği gün içerisinde ya da ilerleyen günlerde gökyüzünü gözlemleyerek öğrendikleri bulut çeşitlerini tekrar etmeleridir. Ya da fizik dersinde basınç konusunu isledilerse, öğrenciler basınç ile ilgili karşılaşılabilecekleri herhangi bir olayı gözlemleyerek o gün öğrendiklerini tekrar etmelidirler. Öğretmenler bu tarz bir eşleştirmenin öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatında deneyimlemesi olarak algılamakta ve bunun öğrenmenin kalıcılığını sağlayacağını düşünmektedirler. Dahası öğretmenler öğrencilerin laboratuvar ortamlarında da öğrendiklerini uygulamalarını beklemektedirler. Yapılandırmacı ortamlarda ise öğrenciler kavramları kendi deneyimleri aracılığıyla, uygulamaları esnasında öğrenirler (Alesandrini ve Larson, 2002). Başka bir ifadeyle kavramlar, tanımlamalar öğrencilere önceden sunulmaz; bunları kendi öğrenme yolları ile anlamlandırmaları için fırsatlar verilir.

Öğretmenler öğrenme olarak nitelendikleri davranış değişikliğini, sınıf içerisinde yaptıkları gözlemlerle sordukları sorulara verilen yanıtlar ve yansınlarında yaptıkları sınav sonuçları aracılığıyla anlamaktadırlar. Öğretmenlere göre, bilgi edinimi/alımı olarak da adlandırılan öğrenme süreci bol tekrarlarla pekişir ve kalıcılığın sağlanması olabildiğince çok soru çözülmesiyle mümkün olabilir. Öğretmenlerin bu ifadeleri davranışçı öğrenme anlayışının göstergeleriyle uyum sergilemektedir. Mufti ve Peace (2012) davranışçı yaklaşımın tekrara, doğru yanıtla yönelik vurgusunun yüzeysel anlamayı destekleme eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir. “Bundan dolayı öğrenciler ezberleyerek öğretilen doğru yanıtı söyleyebilmektedirler ancak bu yanıtların önemine ilişkin derin bir algılayışları olmamaktadır” (Mufti ve Peace, 2012: 16).

Oysa yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme ortamları olabildiğince gerçek yaşam durumlarına uygun hale getirilir. Gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlarla yüzleştirilerek, öğrencilere var olan bilgilerini sorgulamaları ve yaratıcı problem çözme ve düşünme becerileri geliştirmeleri konusunda yardımcı olunan bu ortamlarda, öğrencilerin kendi gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak öğrendiklerini yeni yaşam durumlarına transfer edebilmeleri daha kolay olmaktadır. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerden sunulmuş bir bilginin dış dünyadaki temsillerini gözlemlenmesi beklenmez. Aksine öğrencilerin kendi bilgi yapılarını kendilerinin oluşturmaları ve bunları da kendi deneyimlerine dayanarak gerçekleştirmeleri beklenir. (Driscoll, 1994; Marton ve Booth, 1997; Brown ve Adams, 2001; Al-Weher, 2004; Marlowe ve Page, 2005).

Katılımcı öğretmenlerin konular ile öğrencilerin gündelik hayatları arasında ilişki kurmaya ilişkin eğilimlerinde göze çarpan bir diğer durum da örneklendirmelerin kendileri tarafından öğrencilere sunulmasıdır. Öğrencilere konuların kendi hayatları üzerinden değerlendirmelerine fırsat verilmesi söz konusu değildir. Burada konunun daha anlaşılır olabilmesi için, öğrencilerin okul dışı yaşamı ile ilgili bir takım örnekler, konu anlatımının içerisine serpiştirilmekte ve bu sayede dikkat çekilmeye çalışılmaktadır. Bu da okul ortamının ve o ortamda öğretmenler tarafından aktarılan bilgilerin öğrencilerin yaşantılarından bağımsız, edinilmesi gereken bilgi parçaları olduğu nesnelci ve pozitivist görüşe uygun bir yaklaşımdır. Oysa “eğitim bir yaşam sürecidir, gelecek yasama hazırlık değil” (Dewey, 1897). Öğrenciler okullarda küçük bir toplum oluşturarak tüm sosyal ilişkilerini orada yaşar ve kendi deneyimleri doğrultusunda etkileşimli bir şekilde öğrenirler. Bu yüzden de öğrenme ortamlarında öğrencilerin karşısına çıkan problemlerin otantik olması beklenir (Alessandrini ve Larson, 2002). Daniels ve Bizar (2005) otantik deneyimler ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ötantik deneyimler, en sevdiğin yazara bir mektup yazmak; bahçe ekimi ya da geri dönüşüm merkezi kurmak gibi okul çapında bir proje ya da yaşanan bölgenin nehrindeki kirlilik nedenlerini araştırmak olabilir. Tıpkı gerçek yaşamdaki gibi, bu deneyimler de doğal olarak multidisipliner ve karışıktır; problemlerin tanımlanması, karmaşıklıkla yüzleşmesi ve çözümler bulunması gerekir (s.193).

Öğrenmenin ve değerlendirme sürecinin birlikte islediği otantik deneyimler yansitici etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinliklerin “gerçek yaşam durumlarının karmaşıklığını ve gerçekliğini yansıtacak ölçüde özgün” olması gerekmektedir (Yurdakul, 2005: 52). Cushman’ın (2006) da belirttiği gibi “öğrencilerin basarmasına yardım etmek istiyorsak, onların ilgilerini okul işleri ile ilişkilendirmemiz” gerekmektedir (s. 35).

Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleri, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarından oldukça uzak görünmektedir. Öğrenciler, hazır bilgiyi edinmekte ve bunu da bir takım performanslar aracılığı ile kullanma ve gösterme imkânı bulmaktadırlar. Marton ve Saljo (1984) öğrenmeyi bilgide nicel bir artış ya da ezberleme olarak ele alan öğrencilerin öğrenirken derinlemesine yaklaşımlara sahip olması olasılığının düşük olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Trigwell ve Prosser, 1996). Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerinin sınıf içi uygulamalarını (Prawat, 1992; Pajares, 1992), bunun da öğrencilerin öğrenme ile ilgili yaklaşımlarını etkilediği (Chan, Tan ve Khoo, 2007; McDiarmid, Ball ve Anderson, 1989; Turner, Christensen ve Meyer; 2009) düşünüldüğünde öğretimde öğrenen merkezli yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin bulunduğu sınıf ortamında (öğrenme ortamında) öğrencilerin de daha derin ve öğrenme sürecinde anlami aktif olarak yapılandığı bir yaklaşım sergileme olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Zira birçok araştırma öğrenen merkezli, yapılandırma öğrenme anlayışına sahip öğretmenlerin sınıflarında da bu anlayışta bir öğrenme oluşturmada etkin olduğunu göstermektedir (Trigwell ve Prosser, 1996; Kember ve Kwan, 2000; Boulton-Lewis ve arkadaşları, 2001; Lee ve arkadaşları, 2009).

5.2. BILGININ AKTARIMI OLARAK ÖGRETME

Westwood (2008) geleneksel tanımlama ile öğretimin “özellikle sistematik bir yöntem aracılığı ile baskalarını bilgi ile donatmak” (s. 1) olarak algılandığını ifade etmiştir. Temel bilgi ve becerilerin bir öğretmen tarafından karşı tarafa aktarılmasını içeren anlayış öğretmen merkezli olup, belli bir içeriğe bağlı olarak şekillenmektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğretme kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde de öğretmeyi öncelikli olarak bilgi aktarımı olarak ele aldıkları göze çarpmaktadır. Bu

görüş öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşleriyle uyumlu olduğu gibi “öğretmen-merkezli” geleneksel yaklaşım ile de uyum sergilemektedir. Buna göre öğretme, bilginin doğru bir biçimde uygun yöntemlerle öğrenciye aktarılmasıdır. Öğretmenler farklı yöntem ve tekniklerin kullanmanın aktarımın etkililiğini arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Ancak farklı yöntem ve tekniklerin neler olduğu konusuna açıklık getirememişlerdir. Dahası, öğretmenlerin uygulamaya dönük ifadelerinden sıklıkla düz anlatım ve soru-cevap yöntemine başvurdukları ve konuların neredeyse tamamını kendilerinin anlattıkları anlaşılmaktadır. Hand ve Treagust’ın (1994) bir lisede görev yapan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşımı esas alan hizmet içi eğitimi almadan önce yaptıkları görüşme sonuçları eldeki araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Buna göre öğretmenler öğrencilerin kendileri tarafından yönlendirilmesi veya zorlanmasıyla öğrenebileceklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerinin bilimsel bilgileri doğru olarak almalarından emin olma ihtiyacı göze çarpmaktadır. Fen öğretiminde baskın olan durumun, öğrencilerin konuları kendilerinin keşfetmesine müsaade etmekten ziyade bilimsel bilgi ile ilgili net tanımlamaları ve açıklamaları doğru bir şekilde aldığından emin olmak olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıf içi etkinliklerde merkezde olduğu görülmüştür.

Salisbury-Glennon ve Stevenson (1999), araştırmaların öğretmenlerin inançlarının öğretimde davranışçı kuramlar gibi geleneksel öğrenme ve öğretme kavramlarını yansıttığını ifade etmişlerdir (Akt. Saban, 2003). Öğretme ile ilgili görüşleri inceleyen araştırmalarda da eldeki çalışmada ortaya çıkan kategoriye benzer kavramsallaştırmalar yer almaktadır. Örneğin Samuelowicz ve Bain’in (1992) çalışmalarında kavramsallaştırdıkları bilginin aktarımı olarak öğretme anlayışında, konu alanını ilgi çekici ve ulaşılabilir kılmak öğretmenin görevidir. Öğretmen merkezli olarak öğretim, temelde konunun tek taraflı olarak öğrencilere aktarılması olarak gerçekleşir. Öğretmenlerin alana hakim olması ve derse donanımlı gelmelerinin oldukça önemli olduğu bu anlayışta motivasyon öğretmen tarafından gerçekleştirilen bir görevdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çekmenin çok önemli olduğunu ve bu konuda en büyük sorumluluğun kendilerine düştüğü görüşleri, bu savi destekler niteliktedir. Öğretmenler konuyu ilgi çekici kılmak için günlük yaşamdan örnekler verdiklerini ifade etmişler ve öğrencinin motivasyonunu sağlamak için kişilik özelliklerini devreye soktuklarını (iletişim, empati) belirtmişlerdir. Yine Kember (1997)

öğretim elemanlarıyla yürüttüğü çalışmada katılımcıların sıklıkla bildiklerini karşı tarafa dağıttıklarını, bunun için öğretmenin akademik donanımının çok yeterli olması gerektiğini ve öğrencileri de dağıtılan bilginin pasif alıcıları olarak kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Tsai'nin (2002) çalışmasına katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının fen bilgisinin öğretimi ve öğrenimi ve bilimin doğasına ilişkin geleneksel inançlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlayışta bir öğretmen, bilimsel bilginin olgusal içeriğini sunan, bilgiyi öğrencilere transfer eden bir konumdayken, öğrenme ise bilginin yeniden üretilmesi sürecini içermektedir. Çiçek Akkuzu (2006) ve Postareff ve Lidblom-Ylänne'nin (2008) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar, öğretmenlerin öğretimle ilgili aktarım odaklı, öğretmen merkezli görüşlere de sahip oldukları yönündedir.

Öğretimde transfer/aktarım modeli öğretmenler tarafından uzun yıllardır kullanılmaktadır (Ün Açıkgöz, 2003). Bildiklerini karşı tarafa geçirmek düşüncesi, bilen öğretmenin, bilmesi gerekenin de öğrenci olduğu geleneksel sınıf ortamı görünümünü sunar. Konuların dönem sonunda bitmiş olması gerekliliği de öğretmenleri zaman kaybini önlemek düşüncesi ile bildiklerini aktarmaya itmektedir. Aslında öğretim etkinliğinin “bilgi aktarımı” olarak ele alınmasının altında, öğrenmenin yeni bir bilgi edinmek ve bunu davranışa dökmek olarak kabul edilmesi yatmaktadır. Bu anlayışta, öğrencilerin hazırlanması gereken bir dünya/yasam vardır. Bu dünya/yasam, asılması gereken sınavlar, bilinmesi gereken kurallar, iş dünyasına dair bilgiler olabilir. Okulun öğrenciyi bu dünya/yasamda başarılı olması ve uyum sağlaması için gereken bilgilerle donatma görevinin olduğu anlayışı, doğal olarak, gereken bilgilere sahip ve bunları aktaran bir öğretmene, bu bilgileri alan ve kullanan bir öğrenciye ihtiyaç duyacaktır. Dis dünyayı bireyden bağımsız gören nesnelci anlayışın, bireyi dis dünyaya hazırlayan bir okulun varlığını kabul etmesi beklenebilir.

Öğrenen merkezli yapılandırmacı anlayış ise bireyden bağımsız, orada öylece duran ve gerçeklik olarak ele alınan bir bilgi ve dünya olduğunu kabul etmez. Öğrenenin deneyiminden geçmeyen ve onun üretimine aktif olarak katılmadığı hiçbir bilgi yoktur. Aslında “dis” dünya diye bir şey yoktur. Bireyler kendi anlamlarını, deneyimleri doğrultusunda yapılandırır. Bunun için de eski bilgilerinden yararlanırlar ve iletişim kurarlar. Sosyal etkileşim bu yapılandırma sürecinde oldukça önemli bir rol oynar. Dolayısıyla okullar öğrencilerin birlikte öğrendikleri yerlerdir. Öğretmen ise bilgi parçasını karşı tarafa aktaran kişi değil, öğrencilerle öğrenen ve onlara işbirliği

yapmalarına, deneyimlerinden yararlanmalarına, anlamlar yaratmalarına yardımcı olan kısıdır. Bu durumda öğretim bilgi aktarımı değil, yeni bilgilerin yapılandırıldığı ve yeni deneyimlerin yaratıldığı ve öğrenmenin merkeze alındığı bir süreç olarak ele alınır. Bu da geleneksel öğretmen merkezli anlayışta olduğundan farklı bir öğretmen ve öğrenci rolü gerektirmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Weimer, 2002; Westwood, 2008; Pritchard, 2009).

5.3.BİLGİYİ AKTARAN ÖĞRETMEN VE DİNLEYEN ÖĞRENCİ

Arastırmanın bulguları kapsamında, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenmeyi etkileyen faktörler kategorisi altında yer almaktadır. Ancak tartışma kısmında, konu bütünlüğü açısından ayrıca ele alınmıştır.

Eldeki çalışmada öğretmenlerin öğrenme ve öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin görüşleri, birbirleriyle uyumlu olarak öğretmen merkezli geleneksel anlayıştan beslenmektedir. Buna göre öğretmen, alan bilgisinde uzman ve bu bilgiyi doğru bir şekilde aktaran kişi iken öğrenci de bu bilgiyi edinmek üzere sınıfta dinleyici olan ve üzerine düşen sorumlulukları (derse çalışarak gelmek, tekrar etmek, soru çözmek, öğretmenini dikkatle dinlemek, anlamadığı yerleri sormak) yerine getiren kısıdır. Öğrenme ve öğretim ile ilgili yapılan araştırmalarda da, öğretmenin bilginin sağlayıcısı öğrencinin ise pasif alıcısı olduğu anlayışın, “öğretmen/konu merkezli yaklaşım” altında yer aldığı görülmektedir (Samuelowicz ve Bain, 1992; Hand ve Treagust, 1994; Trigwell ve Proseer, 1996; Kember, 1997; Kember ve Kwan, 2000; Boulton-Lewis ve ark, 2001; Shahvarani ve Savizi, 2007). Buna göre öğretmen/konu merkezli sınıflarda öğretmenler kendilerini alanlarında uzman, öğrenme çevresinin düzenleyicisi ve öğrencinin öğrenmesinden sorumlu hissetmektedirler.

Öğretmenin uzman olarak kabul edildiği bu anlayışta aktarım modeli söz konusudur. Öğretmen kendi alanı ile ilgili derin ve detaylı bilgiye sahiptir. Öğrenciden beklenen ise bu bilgiyi öğrenmesi ve kullanmasıdır (Mufti ve Peace, 2012). Clark (1997) bu tarz ortamlarda öğrencilerden sıralarında sessizce oturmalarının, öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi kabul etmeleri, not almaları, bilgiyi ezberlemeleri ve sık sık testlerde ve çalışma kâğıtlarında bilgiyi kullanmalarının beklendiğini ifade etmiştir

(Akt. Sayer, 2004). Öğrenciler öğretmenlerin kendilerinden daha çok bildiğini varsayarlar. Dolayısıyla birçok öğrenci öğretmenden “doğru yanıt”ı duyduktan sonra bir kavram veya kuram hakkında düşünmeyi bırakmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Irez ve Yavuz’un (2009) çalışmalarında ulaştığı sonuçlardan bir tanesi de öğretmenlerin öğrencinin kendileri gibi bilgili olamayacağını bu yüzden de konunun öğretiminin – başka bir ifade ile- aktarımının öğretmenin sorumluluğunda olması gerektiğidir. Bu düşünce öğretmenin bilgi sahibi, öğrencinin de o bilgi ile donatılacak boş kovalar olarak kabul edildiği geleneksel eğitim anlayışı ile uyum sergilemektedir.

Görüşleri yapılandırmacılığı etkileyen birçok kuramcinin (Dewey, Kilpatrick, Piaget, Bruner) geleneksel sınıflar ile ilgili söyledikleri ortaya şöyle bir tablo sunmaktadır: Geleneksel eğitim yöntemlerinin baskın olduğu sınıflar öğretmenin merkezde olduğu, bilgiye sahip olanın, kontrol edenin, düzenleyenin ve dağıtanın öğretmenin olduğu, öğrencilerin öğretmenin belirlediği görevleri yapan pasif alıcılar olduğu ortamlardır. Bu sınıflarda verilen bir görevi bitirmek içeriğin anlamlandırılmasından daha ön plandadır, sunulan bilginin tekrar edilmesi öğrenme olarak var sayılır ve içerik öğrenci ilgilerine göre düzenlenmez (Marlowe ve Page, 2005). Öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrenciye ve öğretmene biçtikleri roller incelendiğinde, ortaya çıkan tablo geleneksel bir sınıf ortamıyla uyum içerisindedir. Buna göre öğretmen öğrencilerin öğrenmeleri (ya da bilmeleri) gereken bilginin sağlayıcısı durumundadır. Öğretmenlerin ders içerisinde hangi etkinlikleri yaparlarsa yaparsınlar ders sonunda ya da basında içerikle ilgili temel bilgileri kendilerinin vermeleri bu anlayıştan kaynaklanıyor olabilir. Öğrencinin kendini keşfetmesine fırsat tanımadan içerik ile ilgili bilgilerin doğru olarak karşı tarafa aktarılması, öğretmenin sorumluluğundadır. Bu yüzden derse öğrenciler hazırlanıp geldikleri zaman da, sınıfta konu ile ilgili bir tartışma ortamı olsa da öğretmenler konuyu mutlaka kendileri “toparlama” ihtiyacı içerisindedirler. Turner ve ark. (2009) öğretmen inançları ile ilişkili yapılan çalışmaların öğretmenlerin genelde “öğrenmeye değil sınıf etkinliklerini gerçekleştirme ve tamamlama” üzerine odaklandıklarını ifade etmektedirler (s. 363). Yine öğretmenler öğrencinin kendilerinin sunduğu bilgiyi almasını, bu süreçte sessiz ve dikkatli bir biçimde öğretmenini dinlemesini ve bilginin pekişmesi ve kalıcılığın sağlanması amacıyla verdikleri görevleri doğru ve eksiksiz olarak yerine getirmelerini beklemektedir. Bu durumda öğretmenler konu anlatımını etkili bir biçimde yapabilmek,

dönem içerisinde bitirmeleri gereken konuları tamamlayabilmek, öğrencilerin konuları eksiksiz ve doğru olarak öğrendiklerinden emin olabilmek ve dolayısıyla da öğrenci başarısını arttırabilmek için dersine önceden çalışan, ders içerisinde sessiz ve dikkatli bir şekilde öğretmenini dinleyen ve belirlenmiş amaçlar doğrultusunda hareket eden bir öğrenci profili talep etmektedirler. Öğretmenlerin ifadelerinden, ders için etkinliklerde konuları yetistirme kaygısı tasdikları için içeriği kendilerinin sunduğu ve öğrencilerle etkileşimli gerçekleştirebilecekleri etkinliklerden özellikle kaçındıkları anlaşılmaktadır. Bu da içerik etrafında dönen ve süreci öğretmenin kontrol ettiği geleneksel bir sınıf ortamına işaret etmektedir. “Geleneksel modelde kavram tanıtımı önce verilir ve kavram uygulaması bunu takip eder. Kesif genellikle tanıtım ve uygulamanın ardından gelir ve sadece uygulamalarını sınıfın geri kalanından daha önce bitirebilen daha hızlı öğrenciler ile gerçekleşir” (Brooks ve Brooks, 1999: 117).

Bu durum öğrencilerin bağımsız öğrenenler olarak gelişimini engellemekte ve yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin gelişmesine ket vurmaktadır (Trigwell ve Prosser, 1996; Driel ve arkadaşları, 1997; Marlowe ve Page, 1998; Perkins, 1999). Öğrenciler okuldaki bilgileri, kendi dünyalarından bağımsız olarak sınavlarda başarılı olmak gibi amaçlarla edinmektedir. Oysa Dewey (1916) öğrenenin deneyiminden geçmeyen bilginin anlamlı olmadığını belirtir. Çünkü böyle bir durumda okul ve eğitimle ilgili işler bitirilmesi gereken sıkıcı görevler olarak görülür ve öğrenenin gelişimine hiçbir fayda sağlamaz.

“Oysa bilgi aktarımı/öğretmen odaklı yaklaşımı benimsemekten ziyade kavramsal değişim/öğrenci odaklı yaklaşımı benimsemek daha niteliksel bir öğrenci öğrenmesine olanak tanır” (Trigwell&Prosser, 2004: 419). Dewey (1916) geleneksel eğitimi öğrencinin deneyimlerini göz ardı etmesi, öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif olmaması ve öğrencinin okulun aktif bir üyesi olmaması konusunda eleştirmiştir. Yapılandırmacı ortamlarda kavramları kendi deneyimleri ve uygulamaları sırasında öğrenen öğrenciler (Alesandrini ve Larson, 2002) yerine geleneksel öğretmen merkezli sınıflarda öğrenciler anlatılan konunun eksiksiz bir biçimde öğrenilmesi, tekrar edilmesi ve sınavlarda bu bilgiyi yeniden sunmaktan sorumludurlar. Bu durum da öğrenmenin oldukça yüzeysel gerçekleştiği ve sadece bilgi parçalarının hafızada gerektiği kadar tutulup sonrasında unutulduğu bir öğrenme ortamına işaret etmektedir. Yuen-Yee ve Watkins (1994) çalışmalarının sonuçlarına göre öğrenme ortamlarını yapılandırmacı ve

öğretmen kontrolünde algılayan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yüzeysel yaklaşımları benimsediklerini belirtmişlerdir (Akt. Dart ve arkd, 1999).

Öğrenen-merkezli yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yürütülen araştırmalar ise öğrenci ve öğretmenlerin üstlenmek zorunda oldukları farklı rollerin altını çizmişlerdir (Boekaerts ve Martens, 2006). Öğrenmenin bireyin deneyimleri ve aktif katılımı aracılığıyla gerçekleşeceğini savunan yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenler öğrencilere deneyimlerinden faydalanmalarında yardımcı olan kişi rolünü üstlenmektedir. Öğretmenin rolü merkezde olmak değil, o ortamın aktif bir parçası olmaktır (Johnson, 2003). Öğretmen öğrenciye önceki anlamları ile simdiki ve daha karmaşık anlamlar arasında köprü kurmasında yardımcı olan bir rehberdir (Ennis, 1994; Brooks ve Brooks, 1999). Öğrencilerin yeni bilgiyi aktif olarak yapılandırdıkları gibi öğretmenlerin de kendi bilgilerini yapılandırmada aktif katılımcılar olması gerekmektedir. Öğrenme ortamlarında öğrencinin öğretmen, öğretmenin de öğrenci olduğu, paylaşılan bir etkinlik söz konusudur (Dewey, 1916; Ziegler, 2000).

2008 yılında düzenlenen Cambridge Değerlendirme Araştırma Seminerlerinde (Cambridge Assessment Research Seminar) “İyi öğretmen kimdir?” sorusu tartışılmış ve yüksek düzeyde becerilere, bilgi donanımına ve etkili strateji bilgisine sahip olmanın, bir öğretmeni iyi yapmayacağı konusunda uzlaşmıştır. Rapora göre öğretmenlerin aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları, öğrenme sürecine aktif katılımı desteklemeleri, kendi performansları ile ilgili yansıtıcı eleştirilerde bulunabilmeleri ve öğrenciler ile olan iletişimi önemsemeleri gerektiği de vurgulanmıştır (Mufti ve Peace, 2012). McCombs (2010) da “ilgili bir öğretmenin öğrencilerine sadece akademik becerilere ulaşma konusunda fırsatlar sağlamakla kalmadığını aynı zamanda karakter gelişimi için güvenli ve olumlu bir model de sunduğunu” ifade etmiştir (s. 66).

Aktif öğrenenler ise olaylar ve kavramlar arasındaki anlamlı ilişkilere dayanarak bilgiyi yapılandırır (Ennis, 1994). Buna göre öğrenen, sosyal ve fiziksel çevresi ile etkileşime girerek kavramlar ve beceriler geliştirmede merkezi bir role sahiptir (Westwood, 2008). Aktif öğrenen terimi öğrenenin “bir şeyler yapmasına” vurgu yapar; öğrenme “orada olan” bilginin pasif bir edinimi değil öğrenenin dünya ile etkileşimde olduğu bir süreçtir (Hein, 1991). Aktif öğrenenler sadece dinlemek, okumak, rutin

alistirmalar dogrultusunda çalısmak yerine tartisir, hipotez olusturur, sorgular ve bir bakis açisi edinirler (Perkins, 1999).

Özetle, öğretmenın kolaylastirici olduğu anlayista öğretmen kisisel iliskilere önem verir ve bilgiyi somut olarak sunmaktansa sorular, seçenekler ve alternatifler sunar. Bagimsiz eylem ve sorumluluk ön planda olduğundan ötürü öğretmenın hem cesaretlendirici hem de merak uyandırıcı bir rolü vardır (Mufti ve Peace, 2012). Öğrencilerin kendi deneyimlerinden faydalanarak öğrenme etkinliklerine bizzat katılımının desteklendiği öğrenme ortamları, üst düzey becerilerin gelişimine olumlu katkı sağladığı gibi öğrencilerin derse olumlu tutum geliştirmesine de yardımcı olmaktadır (Christianson ve Fisher, 1999; Lord, 1999; Chen, 2001; Yurdakul, 2005; Miri, David ve Uri, 2007; Sahan, 2008; Hançer ve Yalçın, 2009; Bilgi, 2010).

5.4. ÖĞRETMEN/KONU MERKEZLİ SINIFLAR

Öğrenmeyi davranis değisikligi ve sunulan bilginin edinimi, öğretmeyi de bilgi aktarımı olarak kabul eden bir öğretmenin sınıf ortamının oldukça geleneksel ve öğretmen-merkezli olduğu söylenebilir. Öğrenme sürecini düzenleyen ve yönlendiren öğretmen olduğu ve öğrencilerin istenilen bilgiye doğru ve eksiksiz bir şekilde ulaşmasının odak noktası olduğu sınıf ortamlarında katılımcı öğretmenler, öğretme ya da öğrenme kavramlarını açıklarken genelde “verilecek bilgi”, “öğretilecek ana amaçlar” gibi ifadeler kullanmışlardır. Geleneksel anlayışa göre öğrenme yolu ile edinilen bilgi hazır, verilen, “disarıda bir yerde” var olan, ve alınmayı ve depolanmayı bekleyen bir şeydir (Marton ve arkd., 1993: 288). Prawatt’ın (1992) görüşme yaptığı öğretmenlerden bir tanesi ders kitaplarında yer alan bilgileri hiç sorgulamadığını, bu kitapları yazan her kimse, zaten gerekeni bildiğini ve oraya yansıtıldığını belirtmiştir. Yine Laboard Brown (2003) öğretmen merkezli yaklaşımda öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlama ve uygulama kısmına katılmadıklarını, programlara ilişkin yönergeleri sınıf ortamı ve öğretim uygulamalarından bihaber olan kişilerden aldıklarını ifade etmiştir. Öğrenmeyi davranis değisikligi ve edinilen bilginin yeri geldiğinde kullanılması olarak gören bu anlayışta bilgi kavramının nasıl algılandığı önemlidir. Öğretmen merkezli yaklaşım, öğrenen ve konu alanını (içerik) birbirinden bağımsız ve

degismeyen ögeler olarak görür. Bu yaklasimi sergileyen öğretmenlere göre bilgi degismezdir ve tek bir dogru vardir. Chan, Tan ve Khoo'ya (2007) göre bilginin belirleyicilerinin otoriteler ya da uzmanlar olduguna inanan bir öğretmen geleneksel yaklasimi uygulayacaktır. Buna göre “öğretimi tek taraflı bir bilgi aktarımı olarak algılayacak ve öğrenmeyi öğrenilen materyallerin yeniden üretimi ile eş değer tutacaktır” (s. 182). Görüşme yapılan öğretmenlerin de bilgiyi kendilerinin seçmediği, belli bir kesimin karar verdiği ve degismez olarak öğrencilere aktarılması gereken bir küme olduğu şeklindeki görüşleri olduğu görülmektedir. Eğitim programları ile ilgili tüm kararların merkezden alınması ve öğretmenlerin bu karar süreçlerinde yer almaması da öğretmenlerin yetistirmeleri gereken konular olduğu ve bunları öğrencilere eksiksiz bir biçimde aktarmaları gerektiği ile ilgili görüşlerini pekiştiriyor olabilir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile ilgili ifadeleri bir bütün olarak “öğretim sürecini planlama” ve “öğretim süreci ve değerlendirme” alt başlıkları altında incelenebilir.

5.4.1. Öğretim Sürecini Planlama

Öğretmenlerin büyük bir kısmı ders planı yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler internette hazir olarak planları indirmekte ancak takip etmemektedir. Bazı öğretmenler ise kendi hazırladıkları ve ders notu olarak adlandırdıkları notları, konu anlatımında rehber olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders planı yapmadığını ve kullanmadığını ifade eden öğretmenler bu konuda sahip oldukları deneyime ve bilgi birikimine güvendiklerini, sınıfın o günkü durumuna göre neyi nasıl anlatacaklarına rahatlıkla karar verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı temel kaynak olarak konu anlatımlı soru bankalarını kullanmaktadır. Ders kitabını takip eden öğretmenler olsa da öğretmenler derslerinin büyük bir kısmını konuların bitiminden sonra örnek soru çözümlerine ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Ders notu veya plan örnekleri incelenen öğretmenlerin, derslerinde anlatım ve soru-cevap yönteminin ağırlıkta olduğu ve örnek soru çözümlerinin yer aldığı görülmektedir.

Nakiboglu'nun (2009) kimya öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanma düzeylerini incelediği çalışmasına katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının MEB onaylı kitaplardan çok fazla yararlanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yarısından

fazlası derslerinde üniversite giriş sınavı amaçlı, dershaneler tarafından ya da farklı kişi ya da gruplarca hazırlanan test kitaplarını kullandıkları görülmektedir. Çiçek Akkuzu'nun (2006) ortaöğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada da öğretmenlerin hiçbirinin ders planı hazırlamadığı gözlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları incelendiğinde, öğretmen merkezli bir ortamın olduğu ve konunun, alıstirmaların, etkinliklerin öğretmen tarafından düzenlenerek dersin yürütüldüğü gözlenmiştir. Öztürk'ün (2012) çalışmasına katılan ortaöğretim tarih öğretmenlerinin de planlama yönergesinde günlük ders planlarının hazırlanması zorunlu bir görev olarak düzenlenmesine rağmen, gerçekte bunu uygulamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin geleneksel anlatım ve soru-cevap dışında farklı yöntemler kullanmadıkları ve istisnalar dışında materyal geliştirmeye yönelik çalışmalarda bulunmadıkları gözlenmiştir. Tüm bu bulgular eldeki çalışma bulgularıyla örtüşmektedir.

Ders planı her ders için o dersin amaçlarına ve öğrenme ve öğretme yasantılarına uygun yapılan düzenlemelerdir. Bir ders planı o öğretim süreci sonucunda ulaşılması öngörülen amaçları, ders içeriğini, derste kullanılacak materyalleri, öğrenme ve öğretme yasantılarını ve yöntem ve teknikleri içerir (Kauchak ve Eggen, 1998; Sönmez, 2011; Ün Açıköz, 2003). Planlama, öğretmene zaman kazandırdığı gibi, etkili bir sınıf yönetimi sağlamasında da yardımcı olmaktadır (Johnson, 2000). “Hazırlanan planlar yoluyla öğretmenler amaçlarını ve sınıf kurallarını daha iyi belirlemede ve bu çerçevede gerçekleşen sınıf içi etkinliklerin öğrenmeye katkısı daha fazla olmaktadır” (Yıldırım ve Öztürk, 2002). Ayrıca öğretmenin öğretim sürecine yansıtıcı bir şekilde bakması, kendini düzenlemesi ve değerlendirmesi açısından da planlar önemli bir işlev görebilmektedir. Eldeki çalışmada, öğretmenlerin ifadelerinden, öğretmenlerin derslerini planlarken deneyimlerine dayandıkları, bir dersin değerlendirmesinin daha önceden de ifade edildiği gibi sadece konunun öğrenilip öğrenilmediğini anlamak için öğrenciye yönelttikleri sorulardan ibaret olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu durumun; öğretmenin öğrenme-öğretme yasantılarıyla ilgili günceli takip etme ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenebilecek bir derisi yansıtıcı olarak değerlendirebilme sansini azalttığı söylenebilir.

5.4.2. Öğretim Süreci ve Değerlendirme

Öğretmenlerin ifadelerine göre, sınıflarında genel olarak takip ettikleri düzen şu şekildedir: Öğretmenler, öncelikle ya bir önceki ders konusunun tekrarını yapmakta ya da o günkü ders konusu ile ilgili sorular sorarak öğrencilerin ön bilgilerini sorgulamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin derse hazır gelip gelmediğini anlamak ya da konuya ilgi çekmek için sorduğu bu sorular genellikle içerik ile ilgili tanımlamalardır. Örneğin o günkü konu “Tarihte islahatlar” ise öğretmen “islahat ne demek, bilen var mı?” diyerek sınıfın ilgisini günün konusuna çekmeye, aynı zamanda kimin ders konusuna hazırlanıp geldiğini de anlamaya çalışmaktadır.

Öğretmenlerin hepsi bu giristen sonra konu anlatımına geçmektedir. Konuyu kendilerinin aktardığı bu süreçte öğrencileri sordukları sorularla, konu ile ilgili verdikleri ya da öğrencilerden talep ettikleri örneklerle derse katan öğretmenler, derse soru çözümü ile devam etmektedirler. Üniversite sinavına hazırlığın oldukça önemli olduğu lise evresinde konu anlatımından ziyade soru çözümlerinin önemli olması ve dersin büyük bir kısmını kapsamaması normal olarak görülebilir. Zira araştırmalar liselerde ders sürecini yönlendiren önemli bir etkenin üniversite giriş sınavı olduğunu göstermektedir (Cansız Aktas, 2008; Dönmez Usta, 2011; Isık Mercan, 2012; Yasar ve Sözbilir, 2012; Horasan, Kete ve Aydın, 2013). Öğretmenlerin dersi sona erdirmeleri ya konunun kısa bir özetini/tekrarını yaparak ya da konunun anlaşıp anlaşılmadığını kontrol amaçlı değerlendirme soruları sorarak gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde, öğrencilerin derse hazır gelmedikleri ve kapasiteleri buna yeterli olmadığı için derse ilişkin bütün sorumluluğun kendi üzerlerinde olduğu algısı görülmektedir. Ders esnasında konu ile ilgili örnekler ve etkinlikler öğrencilere öğretmen tarafından sunulmaktadır. Özetle öğretmenlerin ifadelerinden öğrenme etkinlikleri ile ilgili tüm süreçlerin kendileri tarafından düzenlendiği ve öğrenciye sunulduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler konuyu genelde kendilerinin anlattığını, dersin sonunda konuyu mutlaka kendilerinin özetlediklerini ifade etmişlerdir. Aralarda soru cevap yöntemini kullanan ve dersi örneklerle ilgi çekici hale getirmeye çalıştıklarını belirten öğretmenlerin derslerinin, genel anlamda öğretmenin konuyu anlatmasına ve öğrencinin dersi dikkatle takip etmesine bağlı olduğu görülmektedir. Kember ve Kwan’ın (2000) çalışmasında yer alan konu merkezli anlayışın öğretim boyutunda, öğretim elemanları,

öğrencilerin neyi öğrenmelerinin önemli olduğuna kendileri karar vermekte ve konu ile ilgili materyali kendileri hazırlamaktadırlar. Çalışmada öğretmeyi bilginin aktarımı olarak gören öğretim elemanlarının neredeyse hepsi konu merkezli yaklaşımı benimseyen öğretmenlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin de ders süreçleri incelendiğinde, öğretmenlerin hepsinin sınıflarında öğretmen/konu merkezli yaklaşımın hâkim olduğu söylenebilir.

Öğretmenler ile yapılan bazı araştırma sonuçları da eldeki araştırma ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Demircioğlu (2004), tarih ve coğrafya öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin bu derslerde davranış değişikliği meydana getirmek için en sık soru-cevap ve anlatım yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Akpınar ve Gezer (2010) de öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Atıcı ve Bora'nın (2004) biyoloji öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada ortaya çıkan sonuç öğretmenlerin derslerinde en çok tercih ettikleri yöntemin sırasıyla düz-anlatım, gösteri ve soru-cevap olduğudur. Üce ve Sariçayır (2013) da kimya öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarının çoğunlukla test çözme ve geleneksel bilgi aktarımı yönünde şekillendiği görülmüştür. Öztürk (2004) coğrafya öğretmenlerin derslerinde kullandıkları coğrafya öğretimine ilişkin yöntem ve tekniklerin dağılımını incelediği araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun klasik yöntemler kullandıkları (düz anlatım, soru-cevap); coğrafya öğretiminin vazgeçilmez unsurlarından biri olarak ifade ettiği gezi-gözlem yöntemini hiçbir öğretmenin kullanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yasar ve Sözbilir (2012) dokuzuncu sınıf kimya öğretmenleri ile dersin öğretim programında yer alan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulanmaya yansıtılma durumunu incelemişlerdir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar öğrencilerin derslerde dersi dinleyen ve bilginin pasif alıcısı konumunda olduğunu göstermiştir. Ders kapsamında örnekler çok yüzeysel olarak verilmekte, bu da öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Konu ve kavramlar öğretmenler tarafından doğrudan öğrencilere aktarılmaktadır. Derslerin ağırlıklı olarak anlatım ve soru-cevap yöntemi ile işlendiği gözlenmiştir. Derslerde iletişimin öğretmenlerden öğrenciye doğru olduğu, iletişim aracının da konu ile ilgili öğretmenler tarafından yöneltilen sorular olduğu görülmüştür. Öztürk (2012)

çalısmasında tarih öğretmenlerinin öğretim planlarını oluşturunken içeriğın neredeyse tamamını tarih ders programı ve ders kitabından aktarıldığını, öğretim uygulamalarında öğretmenlerin planlara yansıtıldığından çok daha fazla baskın olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu bulgular eldeki çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Soru-cevap yöntemi öğretmenin bir konu ile ilgili öğrencilere soru sorması ve aldığı yanıtları değerlendirerek öğretim yapmasıdır. Bu yöntemle öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığı da kontrol edilir. Sorular iyi hazırlandığında ve yerinde kullanıldığında etkili bir yöntemdir. Öğretmenin öğrenme durumunu kontrol edebilmesi için hem soru sorması hem de kendisine soru sorulmasına izin vermesi gerekmektedir (Ün Açıkgöz, 2003; Tok, 2008). Westwood (2008) bu yöntemde soruların sadece bir tanımı, formulu içermemesi, aynı zamanda öğrencilerin mantık yürütme ve yaratıcı düşünme becerilerini zorlayacak sorular da sorulmasına özen gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencilere yanıt vermede zaman tanınmalı ve sorular öğrencileri yargılayıcı olmaktan ziyade onları keşfetmelerine yönelten sorugulayıcı bir biçimde düzenlenmelidir. Öğretmenler, soru-cevap yöntemini derslerin etkili yürütülmesi, dikkat çekme, öğrencilerin derste konuşması, öğrenmenin değerlendirilmesi gibi birçok amaç doğrultusunda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği soru örneklerinin daha çok terim ve kavram bilgisine yönelik olduğu (Basiñ nedir?, İkinci yeni sairleri kimlerdir?..vb.), bunun dışında özellikle sayısal derslerde üniversite giriş sınavına yönelik çoktan seçmeli soru çözümünü de soru-cevap yöntemi içerisinde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Sözel ders öğretmenleri de derste yönelttikleri sorularla tartışma ortamı yaratmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin soru-cevap yöntemini kullanımına ilişkin ifadeleri bir bütün olarak ele alındığında, soruların yüzeysel olduğu, öğretmen tarafından hazırlanıp sunulduğu ve ders konularını aktarmaya yönelik yöneltildiği anlaşılmaktadır.

Düz anlatım ise, öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu ders anlatma yöntemidir. “Öğretmen merkezli yaklaşımın temel uygulaması olan düz anlatım” (Laboard Brown, 2003: 51) dört basamakta tanımlanabilir:

Birinci basamak öğretmenin odak noktasını sunduğu ve motivasyonu sağladığı adımdır. Bu bir soru, bir problem, öğrenme amaçları ya da önceki dersin tekrarı olabilir. İkinci basamakta öğretmen kavramları verir, somut örnekler sunar ve uygulamalar yapar. Üçüncü asama öğrencilerin anlama

düzeylerini sergileme imkânı buldukları kısımdır. Öğrenciler soru sorar, öğretmen de sorabilir, örnekleri onlardan yapmalarını isteyebilir. Son aşamada konu özetlenir, kısa bir değerlendirme yapılır, öğrencilerden öğrendiklerini sunmaları ya da uygulamaları istenir ve ödev ya da alıştırma verilir (Marlowe ve Page, 2005: 61-62).

Westwood (2008) da düz anlatımın seyrinin şu şekilde olduğunu ifade etmiştir: “Amaçların net bir şekilde sunulması, model olma, pekiştirici verilmesi, yanlışların anında düzeltilmesi, performansların kriterlere bağlı olarak değerlendirilmesi, uzmanlaşmak için bol pratik yapılması” (s.11).

Laboard Brown (2003) düz anlatım yönteminin kullanıldığı geleneksel sınıflarda, öğretmenin sınıf içindeki öğrenmeye ilişkin uzmanlığının görmezden gelinemeyeceğini ifade eder. “Öğretmenler büyük resmi rahatlıkla görebilmekte ve geleneksel olarak öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerine karar verebilmektedirler” (Laboard Brown, 2003: 51). Başka bir ifade ile ders için tüm süreçleri kendisi yönlendiren öğretmen, deneyimlerine de dayanarak öğrencilerin öğrenme durumlarını değerlendirebilmekte ve kararlarını buna göre alabilmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri de, öğrencilerinin öğrendiğini anlama konusunda deneyimlerine ve sezgilerine oldukça güvendiklerini göstermektedir. Öğretmenler sınıflarına ve öğrencilerine oldukça hâkim olmakta ve sınıf düzeninde ya da dersin gidişatında (öğrenme sürecinde) ters giden herhangi bir durumu rahatlıkla (öğrenci bakışlarından, sorulara verilen yanıtlardan, sınıf atmosferinden) anlayabilmektedirler. Öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini onların bakışlarından anladıklarını ifade eden öğretmenler, dersin konusu ile ilgili sordukları sorulara verilen yanıtların dışında tecrübelerine ve sezgilerine güvenerek öğrencinin gözlemlenebilir hal ve hareketlerinden öğrencinin konuyu öğrenip öğrenmediğini anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Thompson (1984, 1985) öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin, öğretmenin anlattıklarını dikkatle dinleyerek ve sorularına yanıt vererek öğrendiklerine siki sikiya inandıkları sonucuna ulaşmıştır (Akt. Prawat, 1992: 366). Turner ve arkadaşları (2009) da öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirirken kullandıkları, öğrencinin davranışını izlemek, etkinlik düzeyine bakmak, dersin akışını takip etmek gibi çok çeşitli yöntemler olduğunu belirtmişlerdir; Öğretmenler, dersin akışını takip ederken gözlemlenebilir davranış örüntüleri ile daha

fazla ilgili görünmektedirler. Zira çalışmada da öğretmenler sık sık öğrenci davranışlarını gözlemleyerek öğrenme sürecini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Aslında burada ifade edilen genel bir öğrenme durumundan ziyade öğretmen tarafından sunulan konunun o an için anlaşılıp anlaşılmadığıdır. Bu durum, konu merkezli bir öğrenme ortamında konuların zamanında aktarılmasına ilişkin duyulan kaygının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Stevenson'un (1989) yaptığı araştırma sonuçları öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde öğrencilere çok önem verdikleri ancak mesajı nasıl anlamlandırdıklarından ziyade öğrencilerin kendilerinin verdikleri mesajı almadıkları (görülme ya da duyma) ile ilgilendiklerini göstermiştir (Akt. Prawat, 1992: 363). Benzer bir şekilde eldeki araştırmaya katılan öğretmenler de öğrenme etkinliğini öğrencinin verilen bilgiyi alması olarak algılamakta ve bunun göstergesi olarak da öğrencilerin sorulara dönüt vermesi ya da sınavlardaki başarısı olarak görmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerini sınava hazırlama kaygısı da göz önünde bulundurulduğunda, dersi işleyiş biçimlerine öğrencilerin sınavda başarılı olma amacının yön verdiği söylenebilir. Bu durumda öğrenme sürecinde öğrenci tarafından yapılandırılan bilgi değil, sınav konularının öğrenilmesi söz konusudur. Öğrenme çıktısı ise bu bilgilerin çıkan sorular aracılığıyla ölçülmesidir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı, konunun öğrenciye zamanında ve hızlı bir biçimde aktarılmasını oldukça önemsemektedirler. Hatta konuların yetisebilmesi için grup ve laboratuvar çalışmalarından kaçındıklarını belirtmişlerdir. Kurtdede ve Fidan (2010) da çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı zaman kaybını gerekçe göstererek laboratuvar çalışmalarından kaçındıklarını ve dersi sınıflarda hızlı bir biçimde işlediklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmada görüşleri alınan öğretmenlerin hepsi, öğrencileri klasik ya da çoktan seçmeli olarak gerçekleştirdikleri sınavlarla değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencinin tüm dönem boyunca sınıf içerisindeki gelişimini de takip ettiklerini belirten öğretmenlerin değerlendirme sürecine kattıkları öğrencinin derse hazır gelip gelmemesi, sınıftaki performansı (sorulara yanıt vermesi, dersi dinlemesi, dersin huzurunu bozacak herhangi bir davranışta bulunmaması) ve dersin sorumluluklarını yerine getirip getirmemesine ilişkin gözlemleridir. Ayrıca öğretmenlerin konu anlatımı sonrası öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını değerlendirme yolunun da öğrencinin fiziksel durumuna ilişkin gözlemleri olduğu anlaşılmaktadır.

Oysa yapılandırmacı öğrenme ortamlarında değerlendirilmenin anahtar noktası sonuca değil sürece odaklanılmasıdır. Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi projeler, portfolyo değerlendirme gibi birçok farklı değerlendirme tekniğini öğrenme ortamlarına tasimaktadır. Buna göre öğrencinin herhangi bir konuyu öğrendikten sonra belirli bir performans sınavında kullanması ve bildiğini göstermesi değil, öğrenme sürecindeki performansı ve bilgiyi kendi yollarıyla yapılandırması esas alınır. Yani amaç doğru yanıtı bulmak değil, öğrenciyi kendi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmek ve var olan bilgileriyle yüzleşmesini sağlamaktır. Bu yüzden ki yapılandırmacı yaklaşım öğrenci başarısından ziyade öğrenme sürecindeki yaşananlara odaklanır (Brooks ve Brooks, 1999; Yurdakul, 2005; Marlowe ve Page, 2005).

5.5. ETKİLİ ÖĞRETMENLER VE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİSKİSİ

Çalışmada öğretmenler, etkili bir öğretmenin nasıl olması gerektiği sorusuna sıklıkla alanında uzman ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştiren bir öğretmen olması gerektiği şeklinde yanıt vermişlerdir. Bir öğretmenin alan bilgisinin öğrencilere yetecek düzeyde yeterli olması gerekliliği, öğretmenlerin kendilerini bilginin sağlayıcısı olarak görme eğilimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Wilson, Cooney ve Stinson (2005) lise matematik öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmalarında öğretmenlerin hemen hemen hepsinin iyi bir matematik öğretiminin ön koşulunun öğretmenlerin uzmanlık alanı bilgisi olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık vermekten, sınıf yönetimini sağlamaya, dersi organize etmeden öğrencilerin sorularına karşılık vermeye kadar birçok noktanın belirleyicisi öğretmenin sahip olduğu alan bilgisidir. Bu anlamda bir öğretmen iyi bir öğretim gerçekleştirmek istiyorsa, alanında donanımlı olmalıdır.

Bir öğretmenin alanında uzman olması, sunumunu açık bir şekilde yapabilmesi, etkili dönüt ve düzeltme vermesi gibi özelliklere sahip olunmasının beklenmesi, öğretimin yaratıcı ve ana özgü yapısını göz ardı etmekte ve onu davranışçı modele hapsetmektedir. Oysa öğretme öğretmenin kişisel özelliklerinden, sınıf atmosferinden, içerikten, o anki koşullardan da oldukça etkilenen çok değişkenli bir etkinliktir

(Westwood, 2008; Schunk, 2011). Woolfolk (1993) etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri üç başlık altında tartışmıştır: (1) Öğretmenin sahip olduğu bilgi, (2) Organizasyon ve netlik, (3) Sıcaklık ve heves. Perrot (1984) ise öğretmenlik becerilerini şu şekilde incelemiştir: “dersi planlama, dersi sunma, soru sorma, sınıftaki duygusal iletişim ve sınıf düzeni” (Akt. Ün Açıköz, 2003: 107). “Etkili bir öğretmen, insani ilişkiler, öngörü, sagduyulu karar, konu alanı bilgisi ve insanların nasıl öğrendiği bilgisini aynı anda ise kosar” (Kauchak ve Egen, 1998: 4). Westwood (2008) da etkili öğretmenlerin sahip olduğu birçok özellik sıralamıştır. Bunlar arasında öğretmenin empati kurabilmesi, sınıf yönetimini sağlayabilmesi ve tüm öğrencilerin maksimum düzeyde öğrenme gerçekleştirebilmesi yer almaktadır.

Eldeki çalışmada öğretmenler de, alan bilgisinin yanı sıra kendileriyle öğrencileri arasındaki ilişkiyi oldukça önemsemektedirler. Öğrencinin bir konuyu öğrenebilmesi (öğretmenlerin ifadesi ile “bir derste başarılı olabilmesi”) öğrencinin dersin öğretmenini sevmesi ile oldukça ilişkilidir. Öğretmenlere göre “bir öğretmen kendini sevdirmişse, gerisi gelir”. Öğretmenlerin etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerde de ilk sıraya yerleştirdikleri bu özellik, öğrenciyle empati kurabilen öğretmenin daha rahat gerçekleştirebileceği bir durumdur. Buna göre öğretmenler öğrencilerin dertlerini dinlemek, onları önemsemek, onlara saygı duymak gibi davranışları sergileyerek öğrencinin sevgisini kazanmaya çalışmaktadır. Öğretmenlere göre, öğrencinin öğretmenin kendisini sevdiğine ilişkin samimiyetine inanması onun dersi sevmesi ve ders için çaba göstermesi için olmazsa olmaz bir koşuldur. Bu yüzden çoğu öğretmen öğrencileriyle ders dışında da ilişki geliştirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğu bu düşüncelerini kendi eğitim yasantılarından örnek vererek desteklemişlerdir. Kendileri de öğrenciyken en başarılı olduğu derslerin öğretmenlerini en çok sevdiği dersler olduğunu ifade etmişlerdir. Dahası, öğretmenler öğrencilerle kurdukları samimiyet köprüsünün onları derse motive etmede bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Kaya (2003) “öğretmen gerçek bir kişi olduğunda, diğer bir deyişle öğrenen ile yapmacık tavırlar takinmadan ilişkiye girdiğinde, öğretimde çok daha fazla etkili olabildiğini” ifade etmiştir (s. 54). Kauchak ve Egen’e (1998) göre olumlu öğrenme ve sınıf ortamının özelliklerinden bir tanesinin kabul eden ve önemseyen bir ortam olmasıdır. Duru’nun (2006) çalışmasına katılan tüm gruplar arasında, öğretmenin

karakteri, tutumu ve davranislarinin öğrencilerin gelismisi ve öğrenmesi üzerinde büyük etkisi olduguna iliskin yaygin bir inancin oldugu sonucuna ulasilmistir.

Basaran (1992) öğretmen-öğrenci iliskilerini dostça ve formal iliskiler olmak üzere iki boyutta ele alır. Brok ve arkadaşlari (2004) ise sicaklik, güç ve yakınlığı öğretmen-öğrenci iliskisinin boyutlari olarak degerlendirir. Erden (1998) öğretmenlerde olması gereken kisilik özelliklerinin arasında sevecen, anlayisli ve esprili olmasını da katmistir. Öğrenci öğretmeni duygusal olarak kendisini anlayan birisi olarak algılarsa, sadece öğrenci ve öğretmen arasındaki iletisim değil aynı zamanda öğrenme de kendi kendine kolaylasir (Kaya, 2003; Hosgörür, 2003). Wubbels ve Brekelmans (2005) öğretmen-öğrenci iliskilerinin öğrenme üzerinde belirleyici bir rolü oldugunu, öğrencilerin akademik basarilari üzerinde etkili oldugunu ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Darling-Hammond (1997) da öğretmenlerin öğrencilerle olumlu iliskiler gelistirmesinin öğrenmenin etkililigi açısından önemini vurgulamistir. Öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu iliskilerin öğrencilerin okula uyum sağlamalarını kolaylastirdigini, okula baglıligi arttırdigini belirten Baker (2006), bunun da öğrenme etkinliklerine katılma istegini olumlu yönde etkiledigini ifade etmistir.

İyi öğretmenler bir dizi özelliğe sahiptirler: Sınıf üzerinde hâkimiyetleri vardır, bagırmak zorunda değildirler ve adildirler. Ayrıca iyi öğretmenler öğrencilere yardım eder ve kibar ve saygılıdır. Son olarak iyi öğretmenler öğrencilerini ve olanaklarını anlamak için zaman ayırırlar ve öğrencilerine buna göre davranırlar (Murphy, Delli & Edwards, 2004: 74-75).

Gürsel (2004), sınıf ortamında gerçekleşen öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki karşılıklı iliskilerin sınıfta psikolojik bir hava yarattığını ifade eder. Tüm öğrenme-öğretme etkinliklerinin geçtiği ve her sınıfa ve derse göre değişen bu psikolojik hava genel olarak sınıf iklimidir. Öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamının yaratılmasında sınıf ikliminin önemli bir yeri vardır. Sevilen, değer verilen, saygı duyulan, yardıma ihtiyacı olduğunda ihtiyaçları karşılanan bir ortamda öğrenci, kendini o ortama daha fazla ait hissedecek ve derse ve öğrenmeye karşı daha fazla ilgi duyacaktır. Öğrencileriyle insani iliskiler gelistiren, olumlu dönütler sağlayan, nezaket ve iyi tavırlarıyla iyi bir model olan, saygılı ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşmasına ön ayak olan öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda olumlu bir sınıf iklimi

gelismesi de muhtemeldir (Woolfolk, 1993; Ballantine, 2001; Burden ve Byrd, 2003; Kaya, 2003; Özden, 2007; Yilmaz, 2012). Ün Açıkgöz (2003) birçok araştırmada öğrenciye yakınlık gösteren, öğrenciyi destekleyen, onlara değer veren, düzenliliği seven öğretmenlerin öğrencilerin güdülenme ve başarı düzeyleri üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya çıkarıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin kendisiyle etkileşime geçebilmesi için birçok imkân sağlayan ve öğrencinin kişisel refahi ve sosyal gelişimini önemseyen; öğrencileri pasif alıcılara olmaktansa öğrenme sürecine aktif katılımcılar olmaları yönünde cesaretlendiren; öğrencilerin öğrenme çabasında beceri kullanımı ve araştırma sürecini vurgulayan öğretmenlerin olduğu sınıf ortamlarında, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin derinlemesine yaklaşımlar benimsediği görülmüştür (Dart ve arkd, 1999). Murphy ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında da katılımcıların iyi öğretmen özellikleri ile ilgili inançlara ilişkin sonuçları iyi bir öğretmenin özellikle sefkatli, sabırlı, sükücü olmayan, kibar ve düzenli olmasında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar tatlı dilli, sıradan ya da kati olmanın nispeten önemsiz özellikler olduğunu düşünmektedirler. Bütün grupların iyi öğretmen özelliklerinde ilk sıraya yerleştirdikleri özellik öğretmenin sefkatli olmasıdır.

Öğretmenler bir derste başarılı olmanın ön koşulunu o dersi sevmek olarak kabul ettikleri için öğrencinin dersi sevmesi için ellerinden geleni yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun için de sınıflarında kabul edici ve önemseyen bir iklim yaratmanın, öğrenci ile empati kurmanın, onların hayatları ile ilgilenmenin aralarındaki ilişkiyi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu etki öğrencilerin öğretmeni sevmesini ve ona saygı duymasını sağlayacak ve dolayısıyla da öğretmenini seven bir öğrenci de dersi de sevecektir. Dolayısıyla tüm bunlar, aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak da ele alınmaktadır.

5.6. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğretmenlere göre öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan en sık tekrar edilenler okul, aile, arkadaş, teknoloji ve sınıf ortamıdır. Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlerle ilgili görüşlerinde öğrencilerin ön bilgilerine, geçmiş

yasantilarina ve içsel motivasyonlarına yer vermemeleri sahip oldukları öğretmen-merkezli anlayisi desteklemektedir.

Öğretmenler okulun sahip olduğu imkânların öğrencileri öğrenmeye güdüleyebileceğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okuldaki öğretmen-idare-öğrenci ilişkilerinin öğrencilere örnek olduğunu ve öğrenciler tarafından algılanan birlik-beraberlik anlayışının onların başarılarını arttıran olumlu bir etken olduğunu da belirtmişlerdir. Gipps ve arkadaşlarının (1999) gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarına göre öğretmenler tek bir öğretme yolunun olmadığını, bunun görev yapılan okulun benimsediği değerlere göre de değişebileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler göre ailenin öğrencilerin eğitim durumlarına olan ilgisi ve kendileriyle kurdukları iletişimin kalitesi öğrencinin okula olan ilgisini etkilemektedir. Bir aile çocuğunun eğitim yasantılarıyla ne kadar ilgili ise, öğrenci öğrenmeye o kadar istekli olur ve bu da başarısını artırır. Öğretmenler bu görüşlerini deneyimlerine ve gözlemlerine dayandırdıklarını belirtmişlerdir. Aile çocuğun ilk toplumsal deneyimlerini edindiği ve kişilik kazanmaya başladığı ilk toplumsal evredir. Güven (2007) de araştırmaların, erken çocukluk ve ön ergenlik dönemindeki aile desteği ve ilgisi ile ergenlik yıllarındaki akademik başarı, duygusal sağlık ve okula uyum arasında olumlu bir ilişki olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Birçok araştırma da ailenin ilgi ve çocuklarının eğitim yasantılarına katılımının çocukların başarısını arttırdığı yönündedir (Bakker, Denessen ve Brus-Laeven, 2007; Fan ve Chen, 2001; Tokac ve Kocayoruk, 2012).

Öğretmenlerin öğrenmeye etkisinin olduğunu düşündükleri bir başka faktör ise arkadaş faktörüdür. Öğretmenlere göre arkadaşının kişilik özellikleri ve öğrenmeye istekli olup olmayışı bir öğrencinin öğrenme etkinliklerine ilişkin düşünce ve tavırlarını etkileyebilir. Lisedeki öğrencilerin ergenlik çağında olduğunu ve dış etkenler tarafından yöneltilmeye oldukça açık olduğunu vurgulayan öğretmenlere göre öğrencinin çalışkan, başarılı, derslerine ilgili arkadaşlar seçmesi kendisinin de başarısını arttıracaktır.

Teknoloji ise öğretmenlerin hem kendilerinin, hem öğrencilerin etkili bir şekilde kullandıkları takdirde öğrenmeyi olumlu etkileyeceğini düşündükleri bir faktördür. Öğretmenin otoritesini ve bilginin sağlayıcısı olarak duruşunu kaybetmesinden endişe ve rahatsızlık duyan, bu yüzden de teknolojiye yardımcı bir kaynak kitap gibi kullanmanın dışında pek sıcak bakmayan birkaç öğretmenin dışında, hemen hemen

bütün öğretmenler teknoloji kullanımını desteklemektedirler. Öğretmenler öğrencilerin teknoloji kullanımına kendilerinden daha yatkın olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde okula gelen öğrenciler bilgisayar ve interneti oldukça etkili kullanabilmektedirler. Hosgörür (2003) öğretmenin bu iletişim yollarından haberdar olması ve kendisinin de bu yolları kullanabilmesinin öğrencilerle kurduğu iletişimin gücünü arttırabileceğini ifade etmiştir.

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler toplum üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bilgisayar ve internet geniş çapta bilgiyi inanılmaz bir hızla uzaklara ulaştırabilmekte ve yaygınlaştırabilmektedir (Levin ve Wadmany, 2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bu gelişimi eğitim ortamlarını da etkilemekte ve hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından bu teknolojilerin kullanımını desteklemektedirler. Leach ve Moon (2000) bu desteğin altında, etkili ve başarılı teknoloji kullanımının hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin zengin öğrenme çıktıları elde etmesine olanak sağlayacağına ilişkin inancın yattığına işaret eder. Eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı yapılandırmacı öğrenme ortamlarını beslemekte, yüksek düzey sorgulama becerilerinin gelişimini desteklemekte ve öğrenci ve öğretmenlerin dikkatli, duyarlı ve öz düzenleme becerisine sahip olmalarını sağlamaktadır (Levin ve Wadmany, 2005; Dexter ve arkadaşları, 1999; Sanger, 2001). Skaalid (2007) ise teknolojinin öğrencilere bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olacak daha fazla kaynak sunduğunu ve öğrencilerin hem akranları ile hem de öğretmenleri ile daha yoğun bir iletişime geçtiklerini belirtmiştir. Araştırmalar da teknoloji destekli öğretim uygulamalarının öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu yönündedir (Brush ve Saye, 2000; Kiliç, 2011; Ulusoy, 2011; Dönmez Usta, 2011; Bilen Kaya, 2012).

Teknolojinin yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamalarına dayalı olarak öğrenme ortamları yaratmadaki önemi, teknolojiden ya da teknoloji ile ilgili öğrenmelerden değil, teknoloji ile birlikte öğrenmede yatmaktadır. (Dimock ve Boethel, 1999). Ancak öğretmenlerin ifadelerinden, sınıflarında ders içinde kullandıkları teknoloji destekli uygulamaların tepegöz, slayt, ve usb kullanımı sayesinde çok sayıda soruyu bir arada tutabilmenin ötesine geçmediği anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme sürecini de destekleyen teknoloji tabanlı öğrenme süreçlerinden haberdar olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörler ile ilgili görüşleri incelendiğinde genel olarak dissal faktörleri ele aldıkları, öğrencinin öğrenme sürecini değil başarısını merkeze alarak görüş bildirdikleri göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin okul ve sınıf ortamı, arkadaş çevresi gibi dış etkenler etkili bir biçimde düzenlendiğinde ve kontrol edildiğinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yönleneceğine ve bunun da başarılarını arttıracasına inandıkları söylenebilir.

5.7. ÖĞRENEN-MERKEZLİ ANLAYIŞA İLİŞKİN YANLIŞ KAVRAMSALLAŞTIRMALAR VE SORUNLAR

Öğretmenlerin ifadelerinden yapılan alıntılarda gözlemlendiği gibi öğretmenlerin yeni sistem olarak adlandırdıkları yapılandırmacı anlayıştaki öğrenci ve öğretmen rolüne ilişkin görüşlerinde bazı yanlışlıklar ya da eksikliklerin olduğu gözlenmiştir. Örneğin öğretmenler simdiki sisteme göre konuyu öğrencinin hazırlanıp gelmesi gerektiğini, sınıfta konuşanın ve dersi anlatanın öğretmenden ziyade öğrenci olması gerektiğini belirtmişlerdir. Dersin işleyişindeki bu değişikliği de sistemin “öğrenen-merkezli” olmasına bağlamışlardır. Elbette ki derse hazır gelmek ve konu ile ilgili araştırma yapmak, ön bilgileri zenginleştirecek ve yeni bilginin yapılandırılmasını kolaylaştıracaktır. Ancak yapılandırmacı anlayışı temel alan öğrenen-merkezli sınıflarda öğrencinin merkezde yer alması, önceki bilgilerinin ve deneyimlerinin göz ardı edilmemesi ve öğrenme süreçlerinin ön planda olması ile ilgilidir.

Öğretmenlerin sahip olduğu yanlış kavramsallaştırmalardan bir tanesi de “aktif öğrenci” ile ilgili görüşleridir. Öğretmenler öğrencinin aktif olmasını ders içerisinde sorulan sorulara yanıt veren, etkinlik yapmak için tahtaya kalkan, derse hazır gelen, ders ile ilgili sorumluluklarını yerine getiren öğrenci olmasına bağlamaktadırlar. Öğretmenler öğrenciyi aktif hale getirmek için ve onları derse katmak için soru-cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Laboard Brown (2003) da geleneksel sınıflarda öğrenci etkileşiminin temel olarak öğretmenin yönlendirdiği soruları yanıtlamaya dayandığını ifade etmiştir. Hiçbir aşamasına dâhil olmadıkları bir ders işleme sürecinde, öğrencinin sesleriyle ve bedenleriyle görünür olması onların aktif olmasına yetmektedir. Oysaki öğrencinin aktif olması öğrenme sürecine dâhil olması ve

bilgiyi kendi deneyimleri dogrultusunda yapilandirmasidir. Bakir (2007) Dewey'in aktif öğrenmeden kastinin, öğrencinin eğitim aracılığıyla kazandırılması hedeflenen davranışların bizzat içinde olması, onu yasanti vasıtasıyla anlamlandırması ve ona pratik bir kullanım alanı kazandırması olduğunu ifade eder. Aktif öğrenmede en önemli nokta, öğrenilecek olan şeyin gerçek yaşamın içinde bir anlam bulmasıdır.

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmen rolüne ilişkin görüşlerinde ifade ettikleri “rehber öğretmen” kavramının da öğretmenler tarafından oldukça yanlış anlaşıldığı göze çarpmaktadır. Öğretmenler öğrenme sürecinde rehber olmayı öğrencilerin kişisel ve ders ile ilgili sorunlarında yardımcı olmak olarak algılamışlar ve öğretmen olarak rollerinden bir tanesinin de bu gibi durumlarda her zaman öğrencinin yanında yer almaları ve onlara yol göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer bir algılama Oğuz'un (2009) ortaöğretim alan öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmasının sonuçlarında da görülmektedir. Öğretmen adaylarına bir öğretmen olarak kendilerini en iyi temsil eden metaforlar sorulmuş ve sonuçlar doğrultusunda bu metaforlar arasında en üst sırada yer alan “rehber” metaforunun nedenlerine ilişkin olarak yaptıkları açıklamaların hemen hemen tamamında öğrencileri yaşama hazırlamak, okul içi ve dışında onlara yol göstericilik yapmak, karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri sorunlarda onlara yardımcı olmak, onların doğruyu bulmalarını sağlamak olduğunu belirtmişlerdir.

Weimer (2002) öğrenen-merkezli öğretmenler için rehber olma metaforunu şu şekilde açıklamıştır:

Rehberler insanlara yol gösterir ve bazen beraber de giderler ancak rehberler yolcu için yol yapmazlar, yol çizmezler. Rehberler manzaralara dikkat çekerler ancak onları ilk defa görmeyi heyecanını deneyimlemezler. Rehberler tavsiye verir, tuzaklara dikkat çeker ve korumak için ellerinden geleni yaparlar ama kazaları önlemek onların elinde değildir. Öğrenen-merkezli öğretmenler her adımda oradadırlar ama öğrencileri ve ne yaptığını sekillendirecek olan gerçek eylemlerdir (77).

Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni karşılaştıkları bilgiler arasında nasıl ilişki kuracaklarına, bu ilişki kurma sürecinde kendi deneyimlerinden nasıl faydalanabilecekleri konularında rehberlik ederler (Kurtdeğede Fidan, 2010). Bu durum da öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini dikkatle

izlemelerini ve onların tanınmalarını gerektirmektedir. Eldeki çalışmada, öğretmenlerin öğretmenin rehber olmasına ilişkin karmasalarının altında, okullarındaki rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları yatıyor olabilir. Öğretmenler “rehber öğretmen” denildiğinde, okulların rehberlik servislerinde görev yapan öğretmenleri algılıyor ve konuya ilişkin buna göre açıklama getiriyor olabilirler.

Öğretmenler öğretmenlik deneyimleri ile ilgili kararlarını geçmiş eğitim yasalarının etkilediğini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmen olmayı tercih etmede ve nasıl bir öğretmen olacaklarını kurgulamada eğitim yasalarındaki olumlu ya da olumsuz örnek aldıkları öğretmenlerin etkisi olduğunu hemen hemen bütün öğretmenler belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının büyük bir çoğunluğunu yıllardır tekrarladıkları davranışlar örüntüsü olduğu ve gerek kendi eğitim yasalarından gerekse kişiliklerinden kaynaklanan alışkanlıkların bu örüntünün belirleyicisi olduğu gözlenmektedir. Akpınar ve Gezer’in (2010) çalışması da öğretmenlerin eski alışkanlıklarının simdiki görüş ve uygulamalarını etkilediği varsayımını destekler niteliktedir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenler öğrenen merkezli eğitim anlayışını benimsediklerini ifade etmekle beraber, yöntem ve teknik seçimiyle ilgili öğrenenleri dikkate almaya hazır olmadıklarını belirtmişlerdir.

Yine Demir ve Demir (2012) Türkiye’deki yeni lise öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin yeni sistemin doğruluğunu ve gerekliliğini kabul etseler de uygulama aşamasında eski alışkanlıklarını devam ettirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Horasan, Aydın ve Kete (2013) de biyoloji öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin genel olarak eski alışkanlıklarını sürdürdüklerini gözlemişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını yapılandırmacı kurami bilmediklerini ifade etmiş, bu kuram hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise programı uygulamada engel olarak sınav sistemini ve öğrenci hazır bulunuşunun düşük olmasını sıralamışlardır. Tsai (2002) çalışmasında, öğretmenlerin geleneksel inançlara eğilim göstermesini, onların geçmiş eğitim yasalarının yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde düzenlenmemesi bağlamında tartışmıştır.

Eldeki çalışmada öğrenci merkezliliğin konuyu öğrencilere anlattırmak gibi algılanması, öğrencinin fiziksel olarak hareketliliğinin de onun aktif olması anlamına gelmesi ve “rehber öğretmen”i öğrencilerin kişisel sorunlarına yardımcı olmak ile

esdeger tutulmasi, öğretmenlerin yapılandirmaci yaklasim ile ilgili bilgilerinin yetersiz ve eksik oldugunun bir göstergesidir.

Campbell (2004) “yapilandirmaci öğrenme kurami ve sınıfta sorgulamanin kullaniminin, öğretmenleri kendilerinin öğretildigi biçimin tersine bir yola gitmelerini gerektirdigini” ifade etmektedir (s. 2). “Yapilandirmaci öğretme, öğretmen ve öğrencilerden daha fazla is yükü talep etmektedir. Öğretmenler ise kendi düşünme tarzlarında belirgin bir degisiklige gitmedikleri müddetçe böyle bir yükün altına girmeye gönülsüzdürler” (Prawat, 1992: 357). Ho ve arkadaslari (2001) da araştırmalarının sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öğretme ile ilgili kavramlarının degismesini, onların öğretim uygulamalarının degismesi için ön kosul oldugunu ifade etmişlerdir. “Kavramlarda degisim olmadan, uygulamalarda da degisim gerçekleşemez” (s. 164). Öğretmenler her ne kadar zor olsa da var olan yapılarında degisiklige gitmedikleri takdirde eski alışkanlıklarını devam ettireceklerdir. Bunun sonucu olarak da geleneksel anlayistaki öğretmenlerin yapılandirmaci, öğrenen-merkezli yaklasimi uygulamaya çalışırken çeliskili durumlara yol açabilecegi söylenebilir. Brush ve Saye'nin (2000) araştırmasi öğretmenlerin yasadigi bu çeliskili duruma örnek olarak gösterilebilir. Çalışmada dokuzuncu sınıf tarih dersinde bir ünite, teknoloji destekli öğrenen-merkezli etkinlikler temel alınarak hazırlanmış ve durum çalışması olarak uygulanmıştır. Çalışmada öğrenen-merkezli öğrenme etkinliklerinin uygulanmasında gerek öğrenciler gerekse öğretmen açısından bir takım engeller ortaya çıkmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen görevleri oldukça karmaşık bulmuş ve daha fazla yapılandırılmalarını beklemişlerdir. Etkinlik gereği edindikleri bilgileri ne yapacaklarını bilememişler ve üst bilissel becerileri uygulamada başarısız olmuşlardır. Öğretmenin ise tüm uygulama boyunca yasadigi en büyük sıkıntı öğrenmeyi kolaylastirici rolünün belirsizliğidir. Öğretmen nereye kadar yönerge vereceğine, rehberliğin sinirinin neresi olması gerektiğine bir türlü karar verememistir. Ayrıca öğrencilerin gruplara ayrılmasında, etkili bir işbirliği oluşturmalarında onlara yardımcı olmakta zorlanmıştır. Öğrencilerin görevlerinden sorumlu olmaları konusunda da yeterli rehberliği yapamamış ve dönüt vermede güçlük yaşamıştır. Sınıfın oldukça istekli ve hevesli oldugunun gözlemlendiği bu araştırma sonuçlarına dayanarak Brush ve Saye (2000) teknoloji destekli öğrenen-merkezli etkinliklerin daha fazla katılım ve içeriğin daha derinlemesine anlaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencinin derse hazır gelmesi ve verilen ödevleri zamanında yapması gibi görevlerini gerektiği gibi yerine getirmediklerinden yakınan öğretmenler, öğrenen-merkezli yaklaşımının öğrencilerinin sahip olduğu çalışma alışkanlıklarına da uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin öğrenen merkezli yaklaşımın uygulanması için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencinin hazıra alışkın olduğunu, sınav baskısından ötürü gerekli bilgileri talep ettiğini, grup çalışmalarında genelde bazı öğrencilerin çalışıp diğerlerinin sorumluluk olmadığını ve proje ya da laboratuvar çalışmalarını da eğlence gibi algıladıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Irez ve Yavuz'un (2009) çalışmasında da öğretmenler öğrencilerin öğretmen gibi bilgi sahibi olamayacağını dolayısıyla yeni sistemde öğrenciye tanınan özerkliğin mümkün olamayacağını belirtmişlerdir. Horasan, Aydın ve Kete 'nin (2013) çalışmasında da öğretmenleri öğrencilerin sahip oldukları alışkanlıkları yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığını, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Akengin (2008) ve Demir ve Demir (2012) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre öğretmenler öğrencilerin öğrenen-merkezlilik ya da yapılandırmacılık gibi yeni yaklaşımlara hazır olmadıklarını, eskiden kalma alışkanlıklarını sürdürmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenen merkezli yapılandırmacı yaklaşımın öğretimsel uygulamalarında, öğrencilerin sahip olması gereken bazı becerilerin olduğunu ifade eden kaynaklar mevcuttur. Örneğin Westwood (2008) yapılandırmacı yaklaşımın öğrenenlerin içsel motivasyona sahip ve bağımsız öğrenme becerileri ile donanımlı olmalarını gerektirdiğini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin öğrenen merkezli anlayış ve öğrencinin aktif olması ile ilgili yanlış kavramsallaştırmaları söz konusu olduğunda, bu ifadelerinin de öğretmen merkezli geleneksel anlayış temelli olduğu söylenebilir. Zira öğretmenler öğrencilerin özerkliğini ders için gerekli sorumlulukları yerine getirmeleri, aktifliğini ise derste konu ile ilgili söz almasını, öğrenen merkezliliği ise öğrencinin konuyu hazırlayıp sunması olarak algılamaktadırlar. Bu durumda aslında sadece öğrenci rolleri ile ilgili değil, kendi rolleri ile ilgili de yanlış kavramsallaştırmalara sahip oldukları söylenebilir.

Brooks ve Brooks'a (1999) göre bazı öğretmenlerin yapılandırmacı eğitime direnmeleri genelde üç sebebe dayanmaktadır: "var olan öğretimsel yaklaşımlarına olan bağlılıkları, öğrencinin öğrenmesi ile ilgili endişeleri ve sınıf kontrolü ile ilgili

endiseleri” (s. 101). Öğretmenler dersin isleniş süreci ile ilgili tek kontrol odacı olduklarını ve bunun öğrenmenin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Öğrencinin merkeze alındığı, grup çalışmalarının yapıldığı ve laboratuvarında uygulamalı olarak işlenen derslerde, öğretmenler sınıf hâkimiyeti ile ilgili endişe yaşamakta ve bu durumun yetistirmeleri gereken konuları yetistirememelerine neden olacağını düşünmektedirler. Brooks ve Brooks (1999) birçok sınıfta zamanın önemli bir mesele olduğunu ve dersin akışının şu şekilde gerçekleştiğini ifade etmektedir: Programın bitirilmesi gerekir ve öğretmenlerin kendi düşünceleri tartışmalara son verir ve bir sonraki konuya geçilir. Waeytens ve arkadaşları (2002) çalışmalarında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme etkinliklerini öğrencilerin daha başarılı olmaları, daha yüksek notlar almaları ve içeriği daha iyi edinmeleri için düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Dahası, öğretmenler programlarının çok yoğun olduğunu, üzerlerinde konuları yetistirmek için baskı hissettiklerini belirtmişlerdir. Eldeki çalışmaya katılan bir öğretmenin “öğrencinin kendi kendine öğreneceği şeyi siz pratik olarak anlatıp veriyorsunuz, zaman kazanıyorsunuz” şeklindeki ifadesi de bunu desteklemektedir. Zaman kaybindan duyulan endişeye üniversite giriş sınavının baskısı da eklendiğinde, öğretmenler derslerini konuyu kendilerinin anlattığı ve öğrencinin soru-cevap yöntemi ile derse katıldıkları bir süreç olarak yapılandırmaktadırlar.

Öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme kavramının ders başarısı kavramı ile sık sık yer değiştirdiği görülmektedir. Bir başka ifade ile öğretmenler için öğrenme öğrencinin herhangi bir derste başarılı olup olmamasıdır. Bu anlayış görüşme yapılan bütün öğretmenler için geçerli olsa da Okul Bir’de görev yapan öğretmenlerin başarı kaygısının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunda okulun Denizli’nin üniversiteye giriş sınavında en çok başarı elde eden ikinci okul olmasının ve okul ve çevresinin bu doğrultudaki beklentilerinin öğretmenler üzerinde yarattığı etki ve yönelmenin payı olduğu söylenebilir. Zira bir öğretmen kendi tercihleri olmamasına rağmen var olan sistemin kendilerini öğrencileri test çözmeye yönelttiğini ifade etmiştir. Lingbao ve Watkins’in (2001) yürüttüğü çalışmada da öğretmenlerin öğretme ile ilgili ideal kavramsallaştırmaları olduğu ancak uygulamada eğitim ortamlarının yönlendirdiği kavramsallaştırmalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Boulton-Lewis, 2004).

Ortaöğretim kurumlarında özellikle uygulamaya geçirilen yeni öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmalarda, öğretmenlerin sıklıkla programın yoğun olmasından, zaman yetersizliğinden, merkezi sınavlar dolayısıyla öğrencilerin etkinlikleri yapmak istememesinden ve test çözmeye odaklandığından şikâyet ettikleri gözlenmiştir (Demircioğlu, 2004; Özden, 2007; Akengin, 2008; Nakiboglu, 2009; Demir ve Demir, 2012; Tuncer ve Berkant, 2012; Horasan, Aydın ve Kete, 2013; Üce ve Sariçayır, 2013). Öztas ve Özay (2004) biyoloji öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin laboratuvar çalışmalarına yeterince zaman ayırmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlere bu durumun nedenleri sorulduğunda ise laboratuvar imkânlarının yetersizliğinin yanında öğretmenler sınıf mevcudunun kalabalık olması ve laboratuvar koşullarının öğrencilerin çalışması için uygun bir ortam yaratmamasını ileri sürmüşlerdir. Benzer bir şekilde Özden (2007), çalışmasına katılan kimya öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kimya dersi için gerekli olan laboratuvar uygulamalarını yerine getirmenin zor olduğunu ifade ettiğini bildirmiştir. Öğretmenler fiziksel imkân yetersizliği ve mevcut müfredat yapısının yanı sıra öğrencilerin merkezi sınavlara odaklanmaları nedeni ile laboratuvar çalışmalarını zaman kaybı olarak görerek bu çalışmalara ilgisiz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Schunk (2011) yapılandırmacı yaklaşımın özünde tek bir merkezden hazırlanan ve tek tip olarak farklı türden okul ve öğrencilere uygulanacak bir öğretim programı anlayışını reddettiğini ifade eder. Ancak Türkiye’de bunun tam tersi bir uygulamanın gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Dinç’in (2011) de ifade ettiği gibi; “öğretim programları gibi ders kitapları ve diğer ders araç-gereçlerinin de hala merkezi eğitim otoritesinin kontrolünde üretilip dağıtılıyor olması Türkiye’deki yapılandırmacı eğitim uygulamasının kendine has özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır” (s. 2147). Oysa yapılandırmacı sınıflar öğrencilerin önceki bilgiler ışığında yeni bilgiler oluşturduğunu savunur. Bu yüzden her öğrenci farklı deneyimlerden geldiği için ortaya çıkan ürünler de farklı olacaktır. “Bu bağlamda hiçbir ürün birbirine benzememektedir” (Alesandrini ve Larson, 2002:119).

5.8. İKİ FARKLI OKUL

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu iki kavram ile ilgili öğretmen/konu merkezli bir yaklaşıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Görüşmelerin gerçekleştiği iki okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında bu anlamda bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin okullarını ve öğrencilerini algılayış biçimleri farklılık göstermektedir.

Okul Bir’de görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinin başarı düzeyi ile ilgili benzer ifadeleri göze çarpmaktadır. Öğretmenlere göre bu okulun öğrencileri “seçilerek” gelen, anlama ve öğrenme sorunu yaşamayan başarılı öğrencilerdir. Öğretmenlerin öğrenme etkinlikleri ile ilgili üniversite sınav başarısına yaptıkları vurgu da, okulun başarı odaklı bir yönelime sahip olduğu izlenimi yaratmaktadır. Zira bu okula atandıktan sonra öğrenci ve velilerden gelen talepleri karşılayabilmek için bir öğrenci gibi ders çalıştıklarını ifade eden öğretmenler Okul Bir’de görev yapmaktadırlar. Kember (1997) bir fakülte elemanının öğretme yaklaşımının ve öğretme ile ilgili kavramlarının “bireysel mi yoksa kurumun bir yansıması mı olduğunun büyük bir olasılıkla bireysel özerklik ve kurumsal baskı arasındaki dengeye bağlı olduğunu” belirtmiştir (s.270). Başka bir ifade ile öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenme kültürü öğretmenin de anlayışını etkileyebilir. Bu durum da öğretmenlerin, başarı odaklı bir okula geldikten sonra daha fazla çalışma gereksinimi duyduklarını açıklayabilir.

Benzer bir şekilde Gipps ve arkadaşları (1999) da, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının, görev yaptıkları okulların değerlerine göre değişebileceğini ifade etmişlerdir. Eldeki çalışmada da öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri okul bağlamında ayrılmaktadır. Her iki okulda da görev yapan öğretmenler okul faktörünün öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir. Ancak Okul Bir’deki öğretmenler okulun sahip olduğu fiziki imkânların öğrenci başarısına olumlu etkisinden bahsederken, Okul İki’de görev yapan öğretmenler ise okul ortamındaki birlik ve beraberlik duygusunun öğrencileri öğrenme etkinliklerine motive ettiğini ve başarılarını olumlu yönde etkilediğine vurgu yapmışlardır.

Okul İki’de görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin ve toplamda okullarının ders ve sınav başarıları hakkında nispeten daha mütevazî ifadeleri olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenler okullarının genel lise “olmasına rağmen” hem il hem de ülke

apında üniversiteye giriş sınavında yüksek bir başarı elde ettiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dersleri için çaba sarf ettiğini ve çeşitli alanlarda da (spor) başarı kaydettiklerini her fırsatta dile getirdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin ısrarla üzerinde durdukları konu, öğrencilerinin davranışlarının olumlu olduğu, sahip oldukları maddi ve manevi sorunlara rağmen hayatlarını devam ettirebilmek için gerekli becerileri edindikleridir. Bu durumu da okuldaki öğretmenlerin öğrencilerinin hayatlarını yola sokmak ve onlara doğru yolu göstermek için fedakârlıkla çalışmalarına bağladıklarını ifade etmişlerdir. Okul İki'de görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin okul yasantılarından ziyade okul disiplini yasantılarını düzenleme ile ilgili ifadeleri ve öğrencilerinin sosyo ekonomik durumu ile ilgili ifadeleri bir arada düşünülürken; öğretmenlerin bu okula devam eden öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgili hali hazırda bir adım geride olduklarına ilişkin bir kalıp yargıya sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmı, görev yaptıkları okul ile ilgili çeşitli ön yargıların olduğunu ama burada çalışırken bu ön yargıların da yersiz olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir. Okulun görüşme yapılan diğer okula göre dezavantajlı bir yerde olması, öğrenci profilinin başarı ve maddi düzeyi daha düşük ve genelde göçle gelmiş öğrencilerden oluşması bu ön yargıların sebebi olarak görülebilir. Öğretmenlerin ifadelerinde, birlik ve beraberlik içinde, dezavantaj olarak görülen bu özellikleri astıkları ve öğrencilerin hayatlarında bir fark yaratmak için uğraştıkları anlayışı gözde çarpıtmaktadır. Ben-Peretz, Mendelson ve Kron'un (2003) öğretmenlerinin kendi rollerini nasıl görselleştirdikleri ile ilgili gerçekleştirdikleri metafor çalışmasında ulaşılan sonuçlardan bir tanesi de öğretim bağlamının öğretmenlerin mesleki algılarını önemli ölçüde etkilediğidir. Akademik başarısı düşük olan bir sınıfta öğretmenlik yapan öğretmenlerin, meslekleriyle en çok özdeşleştirdikleri başka bir meslek olan hayvan bakıcılığı, öğretmenliğin koruyan, kollayan, sefkatli (caring) yanına vurgu yapmaktadır. Öğretmenler muhtemelen sınıflarındaki düşük başarı ve disiplin sorunları nedeni ile öğrenme ve öğretme yasantılarından ziyade kendilerini bir çocuk bakıcısı gibi davranmaya adanmış olduklarını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan Okul İki'deki öğretmenlerin de okulları ve öğrencileriyle ilgili ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda kendilerini koruyan, kollayan, sefkatli olarak gördükleri söylenebilir. Ancak öğretmenler tarafından bu okulda disiplin sorununun yaşanmadığının ısrarla vurgulanması dikkate alındığında, bu durumun onların

öğrencilerinden mütevazı düzeyde başarı bekledikleri ve yaşadıkları ailevi ve maddi problemler dolayısıyla hayatta doğru bir modele ihtiyaç duyduklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Arastirmaci gözlemleri ve öğretmen ifadeleri sonucunda, her iki okul arasında sembolik olarak şöyle bir fark gözlenmiştir. Okul Bir'in, önünde duran kişiyi algılayan ve kendi kendine açılan otomatik bir giriş kapısı vardır. Okul İki'nin giriş kapısı ise içeri doğru zorlayarak itilen ağır bir kapıdır. İki okulun öğrencilerinin hayatları bu kapıların özellikleriyle benzesmektedir. Okul Bir'deki öğrencilerin üniversite sınavında başarılı olmak ve iyi bir meslek edinebilecekleri bir bölüme girmek gibi toplum tarafından oldukça önemli görülen bir hedefe ulaşmak için geçmeleri gereken bazı kapılar, tipki okullarının kapısı gibi önlerinde otomatik olarak açılmaktadır. Ancak Okul İki'deki öğrencilerin bu kapıyı açabilmeleri için daha fazla çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Maddi ve manevi sorunlarla uğraşmaları, başarılı olmaları için sahip olmaları gereken donanım ile ilişkili dezavantajlı durumdan kurtulmaları gerekmektedir. Bu durumla paralel olarak, Okul Bir'deki öğretmenler öğrencilerin sadece bilimsel yanlarını geliştirmeyi önemseyerek onları üniversite sınavına hazırlamak ve başarılı olmalarını sağlamak gibi eylemlere daha fazla vurgu yapmışlardır. Oysa Okul İki'deki öğretmenlerin, başarı ve algılama seviyelerinin düşük olmalarına rağmen öğrencilerinin saygılı ve gayretli oldukları ve okul başarılarına yönelik mütevazı ifadeleri göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak, her iki okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri, tüm boyutları birbiri ile uyumlu olarak öğretmen/konu merkezli yaklaşım çerçevesindedir. İlgili araştırmalar da, katılımcıların görüşlerinin birbirleriyle uyum içerisinde olduğu şeklindedir (Trigwell ve Prosser, 1996; Kember ve Kwan, 2000; Boulton-Lewis ve arkadaşları, 2001; Tsai, 2002; Chan ve Eliot, 2004; Aypay, 2010).

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile biri genel diğeri Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri incelenmek istenmiştir. Bu çerçevede araştırmacı on yedi öğretmen ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmiş ve görüşme kayıtlarını sürekli karşılaştırmalı analiz tekniğine göre incelemiştir.

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin görüşleri bir bütün halinde incelendiğinde, karsımıza öğretmenin merkezde olduğu, konu anlatımının ön planda yer aldığı, öğrenme sürecinde tekrar ve pekiştirecin öneminin vurgulandığı ve öğretme sürecinin ise öğretmenin sahip olduğu bilgiyi karşı tarafa aktarması olarak düşünüldüğü bir tablo çıkmaktadır. Bu tablo davranışçı öğrenme kuramının etkisinde, nesnelci bakış açısına sahip, geleneksel öğretmen/konu merkezli yaklaşımdır. Öğretmenlerin hepsi yeni bir bilginin edinilmesi, var olan bilginin üzerine yenilerinin eklenmesi, tekrar ve bol pratik yaparak depolanan bu bilginin ise yeri geldiğinde kullanılarak davranışa dönüştürülmesini öğrenme olarak ele almaktadırlar. Bu görüş ile tutarlı olarak öğretme de öğretmenin konu ile ilgili bilgilerini öğrenciye aktardığı bir etkinlik olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, hemen hemen hepsinin öğretme etkinliklerinden söz ederken benzer bir sırayı takip ettikleri gözlenmiştir. Konuya giriş niteliğinde olarak değerlendirilen bir soru sorarak ön bilgilerin yoklanması ya da bir önceki konunun tekrarı ile başlayan ders, öğretmenin konu anlatması ile devam etmektedir. Bol soru çözümünün yapıldığı derste gerekirse anlaşılmayan konular tekrar edilmekte ve son olarak bir iki değerlendirme sorusu ile ders bitirilmektedir. Öğretmenin güdümündeki bu sıra incelendiğinde sürecin, konuların anlaşılmasına ve yetistirilmesine yönelik olduğu söylenebilir. Bu süreçte öğretmenler daha fazla konunun öğretilmesi adına öğrencinin ilgisini çekme, konuyu daha anlaşılır kılma gibi görevleri üstlenmişlerdir. Öğrenciden beklenen ise dersin o günkü konusuna hazırlanıp gelmeleri, ders esnasında sessiz ve kabul edici bir dinleyici olmaları ve konunun pekişmesi açısından öğretmen tarafından kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleridir.

Öğretmen/konu merkezli bu öğrenme ve öğretme yaklaşımında öğretmenlerin kendi ve öğrencilerin rolleri konusundaki görüşleri de birbiriyle tutarlıdır. Öğretmenin alanında uzman olmasının ısrarla vurgulandığı görüşmelerde, öğretmenin basit rolünün bilgiyi aktaran kişi olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin alanında uzman, doğru bilgiye sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrenci de öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken sorumlulukların farkında olan ve bunları yerine getiren kişidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken sorumluluklar derse hazır gelinmesi, ders içinde dikkatli bir şekilde öğretmenini dinlemesi, gerektiği yerde sorulara yanıt vermek ya da derse hazır geldiğini gösterecek şekilde konuşmak şeklinde derse katılım göstermesi ve verilen ödevleri zamanında yapması şeklinde sıralanabilir. Sorular, öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinliklerinde sıklıkla kullandığı araçlardır. Öğretmenler bir öğrencinin ders konusuna çalışıp çalışmadığını, o dersin konusunu anlayıp anlamadığını, ders konusuna ilgi çekmeyi sorular aracılığı ile gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin ifadelerinden, düz anlatım ve soru-cevap yönteminin öğretme sürecinin merkezinde yer aldığını anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendilerine soru yöneltmesinin ve anlaşılmayan yerleri anında sormasının, konunun pekişmesi ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanması açısından oldukça yararlı görmektedirler.

Öğretmenlerin konunun anlaşılması ve ilgi çekici olması için kullandıkları bir yol da ders konularını gündelik hayat ile ilişkilendirmektir. Zira öğretmenler öğrenmede bu faktörün önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ancak öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşleri derinlemesine incelendiğinde, bu ilişkinin öğretmenler tarafından yaratıldığı ve öğretmenlerde bir konuyu anlatırken çok sık örnek vermenin bu ilişkinin kurulması için yetebileceği görüşünün olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlere göre öğrencinin sınıfta gördüğü herhangi bir konuyu okul dışı yaşamında karşılaştığında hatırlaması önemlidir. Bu, öğrencinin öğrendiğinin ve öğrendiklerini hatırladığına göre kalıcı olduğunun bir göstergesidir. Bu konu ile ilgili bir başka çarpıcı nokta ise örneklerin öğretmen tarafından öğrenciye sunuluyor olmasıdır.

Öğretmenlerin hepsi öğrenmenin gerçekleşmesinde temel noktanın öğrencinin o dersi ve öğretmeni sevmesi olduğu konusunda hemfikirdirler. Öğretmene bu noktada oldukça önemli bir rol düşmektedir zira bu sevgi ve ilgiyi sağlayacak ve ayakta tutacak kişi öğretmenin ta kendisidir. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerle olan ilişki ve iletişim şekillerine oldukça önem vermektedirler. Onların kendilerini ve derslerini sevmelerinin

o derste basarili olmalarini saglayacagini düşünmektedirler. Bu noktada empati devreye girmektedir. Öğretmenler öğrencileriyle empati kurmaya çalışmakta ve bu sayede onları duygusal anlamda kendi yanlarına çekmeye çalışmaktadırlar. Aslında bir öğrencinin öğretmeni sevmesi, o dersi de sevmesini beraberinde getirmekte ve dersi seven öğrenci de o ders için gereken sorumlulukları öğretmenin zorlamasına ve çok fazla çaba harcamasına gerek kalmadan daha kolay yerine getirmektedir. Bu noktada da tipki dersi ilgi çekici hale getirmek, konunun anlaşılması, öğrenmenin gerçekleşmesinde basit sorumluluğun öğretmende olması gibi, öğrencinin derse ve öğretmene sevgi ve ilgi duymasında da yine merkezde olan öğretmen olmaktadır.

Öğretmenleri öğrenme ve öğretme sürecinde yönlendiren önemli bir motivasyon aracı üniversiteye giriş sınavıdır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin etkisinden şikâyetçi oldukları bu sınavın, tüm öğretme etkinliklerini yönlendirdiği söylenebilir. Öğrenmenin ölçümünün daha fazla soru çözebilmek ile eş değer tutulduğu ve bütün öğretmenlerin kaynak olarak ders kitabı değil de soru bankası kullandığı göz önünde tutulduğunda, üniversite giriş sınavının öğrenme ve öğretme sürecindeki etkisi daha açık bir şekilde görülebilmektedir. Ancak öğretmenler her ne kadar bu durumdan şikâyetçi de olsalar, buna göre davranma zorunluluğu hissetmekte ve derslerini de sınava yönelik düzenlemektedirler. Öğretmenlerin şikâyetçi oldukları bir diğer mevzu ise ders konularının oldukça yüklü olmasıdır. Öğrenme ve öğretme ile ilgili bütün düzenlemelerin merkezden idare edildiği ülkemizde; öğrencilerin merkezi sınavlarda yeterli başarıyı göstermeleri gerekliliğinin baskısının yanı sıra, öğretmenlerin belirlenen konuları bir ders yarıyılı içerisinde yetistirme zorunluluğu öğrenme ve öğretme ile ilgili etkinlikleri oldukça olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerle ve kendilerine dayatılan konularla bas bas kalmakta ancak bu sürecin belirleyicisi olamamaktadırlar.

Öğretmenlerin belirleyicisi ve dolayısıyla da çok fazla bilgi sahibi olmadıkları bir diğer konu da Milli Eğitim Bakanlığı'nin dünyadaki gelişmeler ışığında eğitim programlarında gerçekleştirdiği değişikliklerdir. Programların yapılandırma öğrenme kuramı çerçevesinde öğrenen-merkezli bir anlayışla düzenleniyor olmasına getirdikleri yorumlar, programların içeriği hakkında çok da fazla fikir ve bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler öğrenen-merkezli yapılandırma eğitim programlarının uygulanmasında bir takım sıkıntılarının olabileceğini ifade etmişlerdir. Programların

yogunlugunun, öğretmen ve öğrencilerin eskilerden kalma alışkanlıklarının bu yeni sistemin uygulanmasında sorun yaratabileceğini belirten öğretmenler, öğrencilerin merkezde yer almasının öğretmen otoritesini zayıflatacağından ve bunun da sınıf yönetimi konusunda sorunlara yol açabileceğinden şikâyet etmişlerdir. Öğretmenlerin, bu yaklaşımla ilgili görüşlerini belirtirken bazı kavramlara ilişkin oldukça yanlış anlayışlarının olduğu gözlenmiştir. Bunlardan bir tanesi aktif öğrencidir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi sınıfta söz alan, parmak kaldıran, sorulara yanıt veren öğrenciyi aktif öğrenci olarak tanımlamışlardır. Bir diğer yanlışlık ise rehber öğretmenin ne olduğu konusundadır. Öğretmenlerin hepsi bir öğretmenin rehber (ya da kılavuz) olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenin ne olduğu konusuna açıklık getirmeleri istendiğinde ise öğretmenlerin hepsinin vurguladığı noktalar öğrencilere sorunlarında destek olmak, ders ile ilgili konularda yardımcı olmak, anlamadıkları konuları tekrarlamak olmuştur. Öğretmenlerin sahip olduğu yanlış kavramsallaştırmalardan bir diğeri de öğrenen-merkezli yaklaşımın ne olduğu konusudur. Öğretmenlerin ifadelerinden öğrencinin konuya hazırlanıp gelmesinin ve sınıfta sunum gerçekleştirmesinin öğrenen-merkezli yaklaşım olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Son olarak öğretmenler öğrencilerin öğrendikleri ile gündelik yaşamlarını bağdaştırmanın öğrenmenin kalıcılığı konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin uygulamaya dönük ifadelerinin, öğrencilerin gündelik yaşamları ile ilgili örnekleri kendilerinin sundukları, öğrencilerin kendi deneyimleri aracılığı ile öğrenme gerçekleştirmedeği görülmüştür.

Görüşmelerin gerçekleştirildiği iki okulda görev yapan öğretmenler, öğrenme ve öğretme ile ilgili benzer görüşler belirtmişlerdir. Buna göre her iki okulda da görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri, öğretmen/konu merkezli yaklaşım çerçevesinde yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri görev yaptıkları okulun ve öğrencilerinin özellikleri konusunda farklılık göstermektedir. Öğretmen ifadeleri incelendiğinde, Okul Bir’de görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısına daha fazla vurgu yaptıkları; Okul İki’deki öğretmenlerin ise öğretmenlik mesleğinin misyonuna daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir.

Özetle öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili oldukça geleneksel, öğretmen-merkezli anlayışa sahip oldukları, üniversite sınavı ve dayatılan ders programları gibi dış faktörlerin öğretmenlerin ders etkinliklerini etkileyebildiğini ve

öğretmenlerin öğrenen-merkezli yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bazı yanlış kavramsallaştırmalara sahip olduğu söylenebilir.

Eldeki çalışma bir genelleme amacı tasınamasına rağmen ortaya koyduğu sonuçlar büyük bir resmin bir kısmını gösterdiği için resme ilişkin ipuçları da taşıyabilmektedir. Bu çerçevede şu öneriler geliştirilebilir:

6.1. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

1. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre ve öğreneni merkeze alacak şekilde düzenlenen programların etkin bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu programın içeriğini ve felsefesini anlayabilmeleri önemlidir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımın öğeleri, gerekçeleri ve uygulama önerileri öğretmenlere daha etkili bir şekilde anlatılabilir.

2. Görüşler uzun zaman dilimlerinde oluşmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinde bir değişiklik yaratmayı ya da yapılan düzenlemelere uyum göstermelerini beklemeden önce, varolan görüşlerinin belirlenmesi ve eğitim programlarının bu görüşleri de dikkat alarak düzenlenmesi programların etkinliği artırabilir.

3. Bir program değişikliğinin uzun vadede olduğu ve görüş değişikliğinin de zor olduğu göz önüne alınırsa öğretmenlere uygulanacak hizmet içi eğitim programlarının da geniş bir zaman dilimine yayılacak biçimde ve düzenli aralıklarla gerçekleştirilmesi etkinliği artırabilir.

4. Merkezi yerleştirme sınavları liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi kararlarını oldukça etkilemektedir. Bu etkinin öğretmenlerin ifadelerine göre olumsuz olduğu düşünüldüğünde, öğrenciyi merkeze alan ve derinlemesine öğrenmenin gerçekleşmesine vurgu yapan yapılandırmacı anlayışın sınıflarda uygulanması oldukça zor görünmektedir. Eğitim politikaları ile ilgili kararlar alınırken öğretmenlerin bu koşulları da göz önünde bulundurulabilir.

6.2. ARASTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

1. Öğretmen yetistiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.

2. Eldeki çalışma öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacı ile görüşme tekniğini temel veri toplama aracı olarak belirlemiştir. Benzer bir çalışma sınıf içi gözlemler de eklenerek yapılabilir ve öğretmenlerin ifadeleri ve uygulamaları birlikte incelenebilir.

3. Çalışma farklı okul türleri ve kademelerinde yürütülerek öğretmenlerin görüşleri ile ilgili daha geniş çapta bilgi toplanabilir.

4. Öğrenme ve öğretme ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin yanı sıra, öğrencilerin, okul idaresinin ve velilerin de görüşlerinin alındığı daha geniş çapta bir araştırma yürütülerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar Vural, R. ve Kutlu, O. (2004). Elestirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 189-200.
- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Alesandrini, K. ve Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 75(3), 118-121.
- Alim, M. (2003). Dokuzuncu sınıf coğrafya öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Altun, M. ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Al-Weher, M. (2004). The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching/learning process. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 169-185.
- Atici, T. ve Bora, N. (2004). Ortaöğretim kurumlarında biyoloji eğitiminde kullanılan öğretim metotlarının ders öğretmenleri açısından değerlendirilmesi ve öneriler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 51-64.
<http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/VI2/tatici.pdf>
adresinden 13/06/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aypay, A. (2010). Teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 2599-2604.

- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bakir, K. (2007). John Dewey ve demokratik eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bakker, J. ; Denessen, E. ve Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192.
- Balci, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara : Pegem A.
- Ballantine, J.H. (2001). *The sociology of education : a systematic analysis*. (5th ed.). the USA : Prentice - Hall.
- Basaran, I.E. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara : Kadıgözü Matbaası.
- Basbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Bauersfeld, H. (1998). Remarks on the education of elementary teachers. In M. Larochelle, N.Bednarz ve J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (pp. 213-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bedir Eristi, S.D. ve Tekin Akbulut, A.S. (2014). Anadolu üniversitesi endüstriyel sanatlar yüksekokulu moda tasarımı bölümü öğrencileri örneğinde sanatsal tasarım ürünlerine dayalı kültür algısı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 9-38.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. ve Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*. 19, 277-290.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Bilen Kaya, D. (2012). Temel kimya laboratuvarı dersinin web ortamı ile desteklenmesinin öğrencilerin başarı ve derse yönelik tutumuna etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Bilgi, M.G. (2008). Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretimde aktif öğretim yöntemlerinin rolü. Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretimde aktif öğretim yöntemlerinin rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boekaerts, M. ve Martens, R. (2006). Motivated learning : What is it and how can it be enhanced ? In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerst & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology : past, present and future trends. A look back and a look forward* (pp. 113-130). London : Elsevier.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education and introduction to theory and methods*. the USA: Allyn and Bacon.
- Boulton-Lewis, G.M., Marton, F., Lewis, D. ve Wilss, L. (2000a). Learning in formal and informal context: conceptions and strategies of aboriginal and torres strait islander university students. *Learning and Instruction*, 10, 393-414.
- Boulton-Lewis, G.M., Marton, F., Lewis, D. ve Wilss, L. (2000b). Aboriginal and torres strait islander university students' conceptions of formal leaning and experiences of informal learning. *Higher Education*, 39, 469-488.
- Boulton-Lewis, G.M., Smith, D.J.H., McCrindle, A.R., Burnett, P.C. ve Campbell, K.J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51.
- Boulton-Lewis, G.M. (2004). Conceptions of teaching and learning at school and university: similarities, differences, relationships and contextual factors. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 19-38.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. the USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brok, P.; Bergen, T., Stahl, R.L. ve Brekelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviors. *Learning and Instruction*, 14, 425-443.
- Brown, J.C. ve Adams, A. (2001). *Constructivist teaching strategies projects in teacher education*. the USA: Charles C Thomas Pub. LTD.

- Brush, T. ve Saye, J. (2000). Implementation and evaluation of a student-centered learning unit: a case study. *Educational Technology Research and Development*, 43(3), 79-100.
- Bukova Güzel, E. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin bilimi tanıma, yaşam ile ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, sorgulayarak ve iletişim kurarak öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 135-149.
- Burden, P.R. ve Byrd, D. M. (2003). *Methods for effective teaching* (3rd ed.). Boston: Pearson Education.
- Campbell, D.T. (2004). Analysis of changes in teachers' views on teaching and learning after participation in the year-long Iowa chautauqua Professional development program and the effects of these changes on students. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Science Education in the Graduate College of the University of Iowa, Iowa.
- Can, Y. (2005). Toplumsal yapı ve değişim kuramlarını paradigma temelli bir sınıflandırma denemesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 1-11.
- Cansız Aktas, M. (2008). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, KATÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Chan, K. ve Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K., Tan, J. ve Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: a closer look at singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.
- Charmaz, K. (2008). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Chen, W. (2001). Description of an expert teachers' constructivist-oriented teaching: engaging students' critical thinking in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 366-375.
- Christianson, R.G. ve Fisher, K.M. (1999). Comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditional classrooms. *International Journal of Science Education*, 21(6), 687-698.

- Cooper, P.A. (1993). Paradigm shifts in designed instructiin: from behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design qualitative quantitative and mixed method approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cuban, L. (1983). How did teachers teach, 1890-1980. *Theory Into Practice*, 22(3), 159-165.
- Cushman, K. (2006). Help us care enough to learn. *Educational Leadership*, 63(5), 34-38.
- Çiçek Akkuzu, Z. (2006). Genel lise matematik derslerindeki öğrenme ve öğretme süreçlerinin betimlenmesi üzerine nitel bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dahlin, B. ve Regmi, M.P. (1997). Conceptions of learning among Nepalese students. *Higher Education*, 33, 471-493.
- Daniels, H. ve Bizar, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter, K12*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Dart, B., Burnett, P., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., Smith, D. ve McCrindle, A. (1999). Classroom learning environments and students' approaches to learning. *Learning Environments Research*, 2, 137-156.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- Demir, S. ve Demir, A. (2012). Türkiye'deki yeni lise öğretim programları: sorunlar beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 35-50. [http: //ilkogretim-online.org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr) adresinden 13/06/2012 tarihinde indirilmiştir.
- Demircioğlu, I.H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (doğu karadeniz bölgesi örneği). *Bilgi*, 31, 71-84.

<http://www.yesevi.edu.tr/bilig/biligTur/pdf/31/05.pdf> adresinden 9/06/2014 tarihinde indirilmiştir.

- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dexter, S.; Anderson, R.E. ve Becker, H.J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(3), 221-239.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed> adresinden 23.09.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Diamond, J.; Randolph, A. ve Spillane, J. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: the importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dikmenli, M. ve Çardak, O. (2010). A study on biology teachers' conceptions of learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 933-937.
- Dimock, K.V. ve Boethel, M. (1999). *Constructing knowledge with technology*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431398.pdf> adresinden 7.07.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135-2153.
- Dönmez Usta, N. (2011). *Yapılandırmacı öğrenme kurami çerçevesinde bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi: çekirdek kimyasi (radyoaktivite) örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, KATÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Driel, J.H.; Verloop, N.; Van Werven, H. ve Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34, 105-122.
- Driscoll, M.P (1994). *Psychology of learning and instruction*. the USA: Allyn&Bacon.
- Driscoll, M.P. (2005). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi* (Ö.F. Tutkun, S.Okay ve E.Sahin, Çev.). Ankara: Ani Yayıncılık.

- Duru, S. (2006). Pre-service elementary education teachers' beliefs about teaching and learning in Turkey. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Indiana.
- Dünder, S. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi. İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eğitim Ortamlarının ve Öğrenme Süreçlerinin Gelistirilmesi Grup Başkanlığı (2013). <http://mtegm.meb.gov.tr/www/egitim-ortamlarinin-ve-ogrenme-sureclerinin-gelistirilmesi-grup-baskanligi/icerik/8> adresinden alınmıştır.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J.L., Harding, J.R. ve Cuthbert, A.M. (1988). Teacher beliefs: definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-69.
- Ennis, C.D. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46, 164-175.
- Erdamar Koç, G. (2007). Klasik kosullanma edimsel kosullanma. İçinde A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 246-313). Ankara: Ani Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkim Yayınları.
- Ersanli, K. ve Uzman, E. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ewijk, R. ve Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 5, 134-150.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychological Review*, 13, 1-27.
- Fenstermacher, G.D. ve Soltis, J.F. (1992). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fleury, S.C. (1998). Social studies, trivial constructivism, and the politics of social knowledge. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (pp. 156-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foxx, R.E. (2001). Evaluation of constructivist pedagogy: influence on critical thinking skills, science fair participation and level of performance. Yayınlanmamış

Doktora Tezi, Mississippi State University, Department of Curriculum and Instruction, Mississippi.

- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. London: Continuum.
- Gagnon, G.W. ve Collay, M. (2006). *Constructivist learning design key questions for teaching to standards*. California: Corwin Press.
- Gipps, C., McCallum, B. ve Brown, M. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning. *Curriculum Journal*, 10 (1), 123-134.
- Glaser, B. ve Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction theory into practice*. the USA: Merrill Prentice Hall.
- Gutok, G.L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar (3. Basım)*, (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gürsel, M. (2004). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. İçinde M. Gürsel, H. Sari ve B. Dilmaç (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 131-160). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Güven, M. (2007). Ana-baba ile ilişkiler. İçinde E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 233-249). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hancock, D.R.; Bray, M. ve Nason, S.A. (2002). Influencing university students' achievement and motivation in a technology course. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 365-372.
- Hançer, A.H. ve Yalçın, N. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 55-72.
- Hand, B. ve Treagust, D.F. (1994) Teachers' thoughts about changing to constructivist teaching/learning approaches within junior secondary science classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 20(1), 97-112. <http://ehis.ebschost.com> adresinden 31.03.2011 tarihinde alınmıştır.
- Hannafin, M.J. ve Land, S.M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered environments. *Instructional Science*, 25, 167-202.

- Harker, R. ve Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 177-199.
- Harlow, S.; Cummings, R. ve Aberasturi, S.M. (2007). Karl popper and jean piaget: a rationale for constructivism. *The Educational Forum*, 71(1), 41-48.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Pres.
- Hein, G.E. (1991). The museum and the needs of people. CECA International Committee of Museum Educators Conference. Jarusalem, Israel, 15-22 October 1991.
- Henry, B.B. (2003). Frequency of use of constructivist teaching strategies: effect on academic performance, student social behavior, and relationship to class size. *Yayimlanmamis Doktora Tezi*, University of Central Florida, College of Education, Orlando.
- Henson, K.T. (2003). Foundations for learner-centered education: a knowledge base. *Education*, 5(12), 1-12.
- Ho, A.; Watkins, D. ve Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: an evaluation of a Hong-Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Holton, J.A. (2008). The coding process. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds), *The sage handbook of grounded theory* (pp. 265-289). London: SAGE Publications Ltd.
- Horasan, Y., Aydın, H. ve Kete, R. (2013). Biyoloji öğretmenlerinin biyoloji programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 335-353.
<http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1258/2170>
adresinden 13/06/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Hosgörür, V. (2003). İletişim. İçinde Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s. 65-90). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Isik Mercan, S. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım 5E modelinin 10. sınıf coğrafya dersinde (çevre ve toplum öğrenme alanı) akademik başarı ve tutuma etkisi.

Yayimlanmamis Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Inal, K. (1994). Sosyolojik açıdan yorumcu (interpretative) paradigma ve egitime uygulanmasi.
<http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/1994-27-1/211-242.pdf>, adresinden 18.02.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Irez, S. ve Yavuz, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdigi degerlendirme yaklasimlari hakkindaki görüş ve uygulamalari. M.Ü. Atatürk Egitim Fakültesi Egitim Bilimleri Dergisi, 30, 137-158.
- John-Steiner, V. ve Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: a vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 191-206.
- Johnson, A.P. (2000). It's time for madeline hunter to go: A new look at lesson plan design. *Action in Teacher Education*, 22(1), 72-78.
- Johnson, J.R. (2003). Dewey and vygotsky: a comparison of their views on social constructivism in education. Yayimlanmamis Doktora Tezi, The State University of New Jersey, The Graduate School of Education Rutgers, New Jersey.
- Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research & Development*, 39(3), 5-14.
- Joram, E. ve Gabrielle, A.J. (1997). Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago).
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408269.pdf> adresinden 17.07.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Kauchak, D.P. ve Egen, P.D. (1998). *Learning&teaching research based methods. the USA: Allyn and Bacon.*
- Kaya, Z. (2003). Olumlu öğrenme ortamı oluşturma. İçinde Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s. 43-63). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kaya, H.I. ve Karakaya, S. (2012). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme eğilimlerine etkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 79-95.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D. ve Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 496-490.
- Kilinç, Y. (2011). Coğrafya öğretiminde teknoloji kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin algılarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 218-228.
- Kinchele, J.L (2007). Critical constructivism and postformalism: new ways of thinking and being. In J.L.Kinchele ve R.A. Horn (Eds.), *The praeger handbook of education and psychology* (Vols. 1-4, pp. 855-863). London: Praeger.
- Koç, G. (2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilissel öğrenme ürünlerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Ankara.
- Kukari, A.J. (2004). Cultural and religious experiences: do they define teaching and learning for pre-service teachers prior to teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 95-110.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laboard Brown, K. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-54. <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5002018664> adresinden 19 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Langford, P.E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. New York: Psychology Press.
- Larochelle, M. ve Bednarz, N. (1998). Constructivism and education: beyond epistemological correctness. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison

- (Eds.), *Constructivism and education*, (pp. 3-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, S.J.; Stephenson, D. ve Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centered learning: beyond "educational bulimia"? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- Leach, J. ve Moon, B. (2000). Pedagogy, information and communications technology and teachers' Professional knowledge. *The Curriculum Journal*, 11(3), 385-404.
- Lee, M.-H.; Tsai, C.-C.; Chang, C.-Y. ve Liang, J.-C. (2009). The relationships between Taiwanese high school science teachers' conceptions of learning science and their approaches to teaching science. Paper presented at the Association for Science Teacher Education (ASTE) Annual Meeting, Hartford, CT. <http://www.ntnu.edu.tw/acad/rep/r98/e980001-1.pdf> adresinden 30.04.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Lefrançois, G.R. (1997). *Psychology for teaching. the USA*: Wadsworth.
- Levin, T. ve Wadmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281-308.
- Levin, T. ve Nevo, Y. (2009). Exploring teachers' views on learning and teaching in the context of a trans-disciplinary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (4), 439-465.
- Lord, T.R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-27.
- Loyens, S.M.M. ve Rikers, R.M.J.P. (2011). Instruction based on inquiry. In R.E. Mayer, P.A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (s. 361-382). New York: Routledge.
- Lyle, S. (2000). Narrative understanding: developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 45-63.
- Marlowe, B.A. ve Page, M. L (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom. the USA*: Corwin Press.

- Marshall, C. ve Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research*. the USA: Sage Publications.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akinhay ve D. Kömürcü, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayinlari.
- Marshall, H.H. (2000). Teaching educational psychology: learner-centered and constructivist perspectives. In N.M. Lambert & B.L. McCombs (Eds), *How students learning reforming schools through learner-centered education* (pp. 449-473). Washington: APA.
- Marton, F., Dall'Alba, G. ve Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (Chapter 3, pp. 39-58). New York: Plenum.
- Marton, F. ve Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mayer, R.E. (2009). Designing instruction for constructivist learning. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (Vol. II, pp. 141-159). New York: Routledge.
- Maypole, J.C. (2001). *The student's experience in a constructivist classroom*. Yayimlanmamis Doktora Tezi, Colorado State University, Colorado.
- McCombs, B.L. ve Whisler, J.S. (1997). *The learner-centered classroom and school: strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCombs, B L. (2010). Learner-centered practices: providing the context for positive learner development, motivation, and achievement. In J.I.Meece, J.S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 60-74). New York: Routledge. <http://books.google.com.tr/books?id=ntNAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> adresinden 30/06/2014 tarihinde edinilmistir.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

- Merriam, S.B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi
- Miles, M.B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. the USA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2003). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. <http://yegitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=70> adresinden 21.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Miri, B., Davir, B. ve Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: a case of critical thinking. *Res Sci Educ*, 37, 353-369.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom teaching skills*. New York: Mc Graw Hill Publications.
- Mufti, E. ve Peace, M. (2012). *Teaching and learning and the curriculum*. India: Continuum International Publishing Group.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: from philosophy to practice*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf> adresinden 25.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Murphy, P.K., Delli, L.A.M. ve Edwards, M.N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72 (2), 69-92.
- Nakiboglu, C. (2009). Deneyimli kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya ders kitaplarını kullanımının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 91-101.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden 25.02.2010 tarihinde alınmıştır.
- Oguz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim*, 182, 36-56.
- Olssen, M. (1996). Constructivism and its failings: anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*. 44(3), 275-295.
- O'Neill, G. ve McMahon, T. (2005). Student-centered learning: what does it mean for students and lecturers? http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/innovaci

- on_aprendizaje/literatura_especializada/Student%20centered%20learning.pdf adresinden 22.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Onuncu Kalkınma Planı (2013). T.C. Kalkınma Bakanlığı. 17.07.2014 tarihinde http://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/10-kalkinma_plani.pdf adresinden indirilmiştir.
- Ornstein, A.C. ve Levine, D.U. (2008). Foundations of education (10th ed.). the USA: Houghton Mifflin Company.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü E-Bülten (2013). Ortaöğretim 2011-2013 Özel sayısı. 09.07.2014 tarihinde <http://ogm.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.
- Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu (2013). T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. 09.07.2014 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14013735_ortaretimrapor_2013.pdf adresinden indirilmiştir.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Tanıtımı (2014) http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/05042914_ogmokultanim2014.pdf adresinden indirilmiştir.
- Özden, M. (2007). Kimya öğretmenlerinin kimya öğretiminde karşılaştıkları sorunların nitel ve nicel yönden değerlendirilmesi: Adıyaman ve Malatya illeri örneği. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 40-53.
- Özden, Y. (2007). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. İçinde E. Karip (Ed.), Sınıf yönetimi (s. 35-68). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2011). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Öztaş, H. ve Özay, E. (2004). Biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12 (1), 69-76.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5(2), 75-83.
- Öztürk, I.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 271-299.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.

- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. The USA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research&evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pepin, Y. (1998). Practical knowledge and school knowledge: a constructivist representation of education. In M. Larochelle & N. Bednarz (Ed.) *Constructivism and education* (pp. 173-195). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 25-28.
- Phillips, D.C. (1995). The good, the bad, and the ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Philips, D.C. ve Soltis, J.F. (2005). *Öğrenme: perspektifler* (S. Durmus, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Pitkaniemi, H. (2009). The essence of teaching-learning conceptual relations: how does teaching work? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 263-276.
- Postareff, L. ve Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109-120.
- Prawat, R.S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Prawat, R.S. (2000). The two faces of deweyan pragmatism: inductionism versus social constructivism. *Teachers College Record*, 102(4), 805-840.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning learning theories and learning styles in the classroom* (2nd.ed.). the USA: Routledge.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. Bader Arslan, Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680.

- Richetti, C. ve Sheerin, J. (1999). Helping students ask the right questions. *The Constructivist Classroom*, 57(3), 58-62.
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov99/vol57/num03/Helping-Students-Ask-the-Right-Questions.aspx> adresinden 25.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Saban, A. (2003). A turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saban, A. , Kocbeker, B.N. ve Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Saljo, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.
- Samuelowicz, K. ve Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1), 93-111.
- Sanger, J. (2001). ICT, the demise of UK schooling and the rise of the individual learner. In A. Loveless & V. Ellis (Eds.), *ICT, pedagogy and the curriculum: subject to change* (pp. 9-20). New York: Routledge Falmer.
- Sayer, K.L. (2004). Viewing themes of teaching and learning with a phenomenological lens. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, West Virginia University Department of Educational Theory and Practice, West Virginia.
- Saygin, Ö., Atilboz, N.G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarıları üzerine etkisi: canlılığın temel birimi-hücre. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Senemoglu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schoenfeld, A. H. (2010). A theory of teaching. In D.D. Preiss & R.J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 241-269). the USA: Springer Publishing Company.
- Schuh, K.L. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices? *Teaching and Teacher Education*. 20, 833-846.
- Schunk, D.H. (2011). *Öğrenme teorileri* (M. Sahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Shahvarani, A. ve Savizi, B. (2007). Analyzing some iranian high school teachers' beliefs on mathematics, mathematics learning and mathematics teaching. *Journal of Environmental & Science Education*, 2(2), 54-59.
- Skaalid, B. (2007). A developmental study concerning the design and implementation of constructivist learning environments. Yayimlanmamis Doktora Tezi, University of Alberta, Department of Educational Psychology, Alberta.
- Sönmez, V. (2008). *Bilim felsefesi*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research grounded theory procedures and techniques*. the USA: Sage Publications.
- Safak, P. (2011). Davranışçı öğrenme kuramı. İçinde S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 27-43). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sahan, F. (2008). Bilgisayar dersinde erişile ulaşma açısından öğretmen merkezli öğrenme yöntemleri ile öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin karşılaştırılması (uygulamalı bir araştırma). Yayimlanmamis Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tamir, P. (1991). Views and beliefs of Israeli preservice teachers on teaching and learning. *Journal of Educational Research*, 84(4), 239-244.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Thomas, J. A. ve Pedersen, J.E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: what about extant teaching beliefs? Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 89. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/89> adresinden 17/07/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Tok, T.N. (2008). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. İçinde A. Doganay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 161-214). Ankara: Pegem A Akademi.
- Tokac, U. ve Kocayoruk, E. (2012). Exploring effects of parent involvement on student's achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 257-263.

- Trigwell, K. ve Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Trigwell, K., Prosser, M., ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychological Review*, 16(4), 409-424.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Tuncer, M. ve Berkant, H.G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 22-39. www.esosder.org sitesinden 13/06/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Turner, J.C., Christensen, A. ve Meyer, D.K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361-371). the USA: Springer.
- Tüfekçi Aslım, S. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım. İçinde S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 336-351). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkiye Eğitim Sisteminde Esitlik ve Akademik Başarı (2014). Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi. 9.07.2014 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Ulusoy, F. (2011). Kimya eğitiminde model uygulamalarının ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi: 12. sınıf kimyasal bağlar örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Üce, M. ve Sariçayır, H. (2013). Ortaöğretim 12. Sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili kimya öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 167-177.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ün Açıkgöz, K. (2004). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Vermunt, J. D. ve Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–383.
- Waeytens, K., Lens, W. ve Vandenberghe, R. (2002). Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, 305-322.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about*. Australia: ACER Press.
- Wilson, P.S. , Cooney, T.J. ve Stinson, D.W. (2005). What constitutes good mathematics teaching and how it develops: nine high school teachers' perspectives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 83-111.
- Woolfolk, A.E. (1993). *Educational psychology (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wubbels, T. ve Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationship in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Yasar, M.D. ve Sözbilir, M. (2012). 9. sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 789-807.
- Yeni Dönemde Ortaöğretim Amacı ve Yeniden Düzenlenmesi (2013). Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi. 9.07.2014 tarihinde http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ortaogretim_Bilgi_Notu.pdf adresinden indirilmiştir.
- Yildirim, A. ve Öztürk, E. (2002). Sınıf öğretmenlerinin günlük planlarla ilgili algıları: öncelikler, sorunlar ve öneriler. *İlköğretim Online*, 1(1). <http://ilkogretim->

online.org.tr/vollsay1/v01s01c.htm adresinden 21.09.2014 tarihinde indirilmiştir.

- Yildirim, A. ve Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, S. (2012). Sinifın iliski düzenini oluşturma. İçinde R. Sarpkaya (Ed.), Sinif Yönetimi (s. 179-210). Ankara: Ani Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırıcılık. İçinde Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler (s. 39-61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ziegler, J.F. (2000). Constructivist views of teaching, learning, and supervising held by public school teachers and their influence on student achievement in mathematics. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Graduate School and Research, Indiana University, Pennsylvania.

EKLER

EK 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Dilekçesi Ve Onayı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.20.20.00-044.01.00.00 43425
Konu : Anket Onayı. 13 Aralık 2011

VALİLİK MAKAMINA


İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 01/12/2011 tarih ve 1390/4728 sayılı yazıları.
b) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 18/11/2011 tarih ve 6830 sayılı yazıları.


1- Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ŞENEL ilgi a) yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı ekte adı geçen merkez ilköğretim okullarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerine "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Denizli İli Örneği" konulu çalışmasına yönelik anketi uygulamak istemektedir.

2- Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Suna ÇÖĞMEN ilgi b) yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere "Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme İle İlgili Görüşleri" konulu tez çalışmasına yönelik anketi uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Yüksek Lisans ve Doktora öğrencileri, Öğretim Görevlilerinin İlgili yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri Yönergesinin 5.maddesi f bendi gereğince 19/09/2011-30/12/2011 ve 06/02/2012-18/05/2012 tarihleri arasında uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Mehmet UGUZ
Millî Eğitim Müdürü



OLUR:
...../12/2011
Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.20.20.00-044.01.00.00 43425
Konu : Anket Onayı. 13 Aralık 2011


.....

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.


Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları (a,b)

Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adres: Saitak Mahallesi Oğuzhan Caddesi . No: 76 20100 DENİZLİ
İrtibat için S.GELMİŞ V.H.K. | Tel:2655 534/711 Fax:2650160 Şef E.SARILIDIZ
E-posta : gnc20@meh.gov.tr İnt.Adresi : denizli.meb.gov.tr

 EĞİTİMDE REF
Daha aydı
gelece

EK 2: Öğretmen Görüşme Formu

Arastirma Sorusu

Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri nelerdir?

Tarih ve saat:..... Görüşmeci:.....

GIRIS

Merhaba, ben Suna Çöğmen. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Sizlerin, öğrenme ve öğretme kavramları ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Bu şekilde, liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşler ve bu görüşlerin oluşmasında etkili olan faktörler hakkında daha fazla bilgi edinmeyi umuyorum. Eğitim ortamlarının önemli yapı taşlarından siz öğretmenlerimizin görüşlerinin oldukça değerli ve önemli olduğunu düşünüyorum.

*Görüşme esnasında söylediklerinizin tümü gizli tutulacak ve isminiz açıklanmayacaktır. Eğer derseniz sizin seçeceğiniz bir başka isim kullanabilirsiniz.

*Görüşmeyi eğer izniniz olursa kaydetmek istiyorum.

*Görüşmenin yaklaşık olarak bir saat süreceğini tahmin ediyorum.

*Görüşmeye başlamadan önce söylemek ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bana biraz kendinizden bahsedebilir misiniz?

Bransiniz?

Eğitiminiz? Nasıl bir eğitim aldınız? (öğretmenlik eğitiminiz)

Yaşınız kaç? Meslekteki kıdeminiz? Mesleki deneyiminiz?

Bu okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

Bana biraz okulunuzdan bahsedebilir misiniz? (sınıf mevcudu, yönetim, meslektas, öğrenci, iletişim)

Öğretmen olma kararınızdan bahsedebilir misiniz? Öğretmen olmayı neden tercih ettiniz?

Öğretmenliğiniz açısından örnek aldığınız birileri var mı? Neden?

Nasıl tercih ettiniz? Kim ya da ne etkili oldu?

Mesleğiniz hakkında ne hissediyorsunuz? Neden?

Okulunuzu sosyo ekonomik olarak değerlendirirseniz istesem, okulunuz için hangisiniz söyleyebilirsiniz; alt-orta-üst?

2. Size göre etkili bir öğretmen kimdir?

Öğretmen kimdir?

Öğretmenlik nasıl bir meslektir?

3. Sizce öğrenme nedir? Öğrenmeyi tanımlamanızı istesem, ne söylersiniz?

Öğrenme nasıl gerçekleşir? Bir örnekle açıklamanızı istesem?

Öğrenme sürecinde öğrencinin rolü nedir? İyi/basari öğrenci ne demek?

Sınıfınızda nasıl bir öğrenci görmek istersiniz?

Öğrenme sürecinde öğretmenin rolü nedir?

4. Öğrenmeyi etkileyen faktörler nelerdir?

Sizce öğrenmek için ne gereklidir?

Öğrencilerinizin bir konuyu öğrendiğini nasıl anlarsınız?

Bir öğrencinin öğrenmede zorluk yaşadığını nasıl anlarsınız?

Sınıfta öğrenme ile ilgili bir sorun olduğunda ne yaparsınız?

5 Öğretme kavramını açıklar mısınız? Öğretme nasıl bir süreçtir?

Etkili bir öğretim nasıl olmalıdır?

Sınıfta gerçekleştirdiğiniz bir öğretim uygulamasından bahseder mısınız? Mesela son işlediğiniz ders olabilir

Öğretimi planlarken nelere dikkat edersiniz? Materyal kullanımından bahseder mısınız?

Öğretim nasıl değerlendirilmelidir?

6. Öğretimi etkileyen faktörler nelerdir?

Etkili öğretim ortamını tanımlar mısınız?

7. Konu ile ilgili eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK 3: Kodlanmış Görüşme Örneği

<p>tarihten konu geçiyor. Deniyor ki işte, bir anlaşma geçiyor. Anlaşmaya diyor ki öğretmenimiz şu öğrenciler de bu değil diye iddialaşıyorlar, geliyorlar bana soruyorlar. Ben de dedim ki işte anlaşma sizin söylediğiniz gibi, şu şekilde. Öğrenci soruyor, kim söyledi diyor. Yani anlatmaya çalıştığım şu, İstanbulun fethini ben 1553 de desem öğrenci kabul eder, 1653 desem de kabul eder. Ha bunun sıkıntıları da oluyor bazen hata yapıyorsunuz öğrenci söylemiyor size. Yani öğrenci sizi sevmesi benimsemesi o kadar çok önemli ki bunu gördüm ben. Gözlerimle gördüm. Mesela bir örnek daha vereyim; ve öğretmenin zevkini daha çok alıyorum o zaman inanırım. Mesela dersimize bir gün müfettiş geliyor, bir gün müdür bey giriyor derslere, her dönem mutlaka yönetmelik gereği girer. Şimdi çocukların bakışını görüyorsunuz orda, size karşı bakışımı. Sanki benden fazla çocuk endişe ediyor. Aman bir şey olmasın. O açıdan bana göre etkili öğretmenin en büyük özelliği kendini sevdiren bir öğretmen olması lazım. kendini kabul ettiren bir öğretmen olması lazım. Peki bu nasıl gerçekleşir hocam, yani bir öğretmen kendini nasıl kabul ettirebilir, nasıl sevdirir? Kendini sevdirmenin ben kendi yönümden, mutlaka bizi de sevmeyen öğrenci vardır o ayrı mesele, biz de öyle süttan çıkmış ak kaşık değiliz de. Kendini öğrencinin yerine koyma, empati denen olay, o çok önemli. Bir de ben adaleti sağlamanın çok önemli olduğunu inanıyorum. Çünkü hepimizin malumudur ilkokuldan beri genelde bazı öğrencilere söz verilir, diğer öğrencilere pek söz verilmaz. Sınıfın belli öğrencileri vardır, o öğrenciler üzerinde durulur. Yani sınıfta bütün öğrencilere hitap eden öğretmen bence. Adil olmak çok önemli ben onu gördüm ve empati. Bence etkili öğretmenlikte önemli ben bunu gördüm hayatımda.</p>	<p>- öğrencinin etkili olması için - öğrenme için</p> <p>öğrenci öğretmeni sevmeye başladıkça - ders sevmek için</p> <p>öğrencinin sevmesi / benimsemesi - ders sevmek için</p> <p>öğrencinin ilgi / zevk alma - meslek - beklenti</p> <p>öğrencinin öğretmen için endişelenmesi - meslek</p> <p>etkili öğretmen - kendini sevdiriyor / kabul ettiren - etkili öğretmen</p> <p>empati kurması - etkili öğretmen kendini öğrencinin yerine koyması - etkili öğretmen adaleti sağlama - etkili öğretmen</p> <p>sınıfta bütün öğrencilere hitap etmesi - etkili öğretmen adil olması - etkili öğretmen empati kurması - etkili öğretmen</p>
<p>Bana öğrenmeyi tanımlamanızı istesem, öğrenme nedir sizce?</p>	

<p><u>Öğrenme</u>, tabii <u>akademik</u> tanımdan bahsetmiyoruz burada. <u>Öğrenme</u> bir şeyi istemektir. Yani bir şeyi istemek, o çok çok önemli. Ve onu büyük bir istahla istemek çok önemli. Benim görüşüm. Bir de <u>yaşam biçimi haline getirmek</u> çok önemli, ben böyle tanımlıyorum.</p>	<p>akademik tanım bir şeyi istemek - öğrenme Öğrenme için ne gerekir yaşam biçimini haline getirmek - öğrenme</p>
<p><u>Derslerinizi düşünecek olursak, öğrenme nasıl gerçekleşir?</u></p> <p>Bizim derslerde, tarih <u>sözel</u> derstir, öğrenme <u>tekrarla</u> gerçekleşen bir şey. Sürekli <u>tekrarla</u>, onu <u>tekrarla alışkanlık haline getirmesi</u>.</p>	<p>tekrar - öğrenme - nasıl gerçekleşir alışkanlık haline getirmek - öğrenme sürekli tekrar - öğrenme</p>
<p><u>Bir öğrencinizin öğrendiğini nasıl anlıyorsunuz?</u></p> <p>Bir öğrencinin öğrendiğini şu şekilde anlıyorum. Bu dersi anlattık gelecek derste <u>tekrar ederiz</u>. <u>Dersin başında</u> on dakikalık bir <u>tekrarımız</u> vardır. Sonra yine derslerde <u>ara sıra sorular</u> sorarım. O sorularla. <u>Dersin sonunda değerlendirme bölümünde</u> mutlaka <u>iki üç soruyla</u> öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını sorarım. Sonra diğer <u>dersin başında</u> da anlayıp anlamadığını kontrol ederim. Artı ünite sonlarında yardımcı kitabımızda <u>olsun sorular var</u>, onları cevaplandırarak anlayıp anlamadığını kontrol ederim.</p>	<p>ders içinde ne yapıyor anlamayı nasıl değerlendiriyor ders başı tekrar - ders içi ara sıra sorular sorması - ders içi değerlendire = sorular - ders içi diğer dersin başında kontrol - ders içi sorular - ders içi cevaplardan anlaması - ders içi</p>
<p><u>Siz nasıl öğrenirsiniz hocam?</u></p> <p>Sözelde <u>okumak</u>, <u>araştırmak</u>, biz de o şekilde. <u>Mutlaka</u> benim kendi usulüm haftada bir tane kitap bitirmesem dahi <u>mutlaka kitap okurum</u>. <u>Okuyup araştırarak</u> çünkü <u>sözelde başka şansımız yok</u>.</p>	<p>okumak/araştırmak - öğrenme kitap okumak - öğrenme</p>
<p><u>Peki öğrencinin rolü nedir sizce öğrenme sürecinde?</u></p> <p>Öğrencinin rolü şu, yani öğretmen açısından düşünürseniz, öğrencinin o <u>öğrenmeyi isteyen gözlerle size bakması</u>. Gerçekten o çok çok önemli, sizi motive eden bir şey. Yani <u>ki bizim bu öğrencilerde var o</u>. Başka okullarda da görev yaptım ben. Yani <u>burada öğrenciye</u> çok güzel bir soru sordunuz, öğrencinin etkisi o kadar fazla ki. Öğrenci sizi motive</p>	<p>öğrencinin öğrenmeyi istemesi - ne gerekir öğrenme için ne gerekir öğreneni motive eder - istemek - ne gerekir bu okulda öğrencinin durumu - öğrenen</p>

şoru cevap

öğrencinin motive ediyor

bu okul

öğrenen prefer

sözel

EK 4: Açık Kodlama Veri Seti Örneği

	ÜST 1	ÜST 2	ALT 4	ALT 5
Çalıştığı okul ve öğrenciler ile ilgili düşünceleri	Öğrenciler seçilmiş Okulun yeni çok iyi Öğrencilerin seviyesi iyi Öğretmenler arası iletişim iyi Okulda iyi bir eğitim-öğretim imkanı var Bu okulda çalışmaktan zevk alma Öğrencilerden memnun	Bu okulda öğretme için fazla çaba sarf etmeye gerek yok Daha önce çalıştığı yerde öğretime işini daha fazla yapma Zümre ile ilişkiler iyi Bu okulda öğretmenlik yapmaktan tat alma Öğrenciler derisi severlerse öğretmen çok çaba sarf etmesine gerek kalmıyor ve bu okulda öğrencilerin potansiyeli buna uygun Öğrenciler seçilerek geliyorlar Bu okulda öğrenme de zorluk yaşamıyor öğrenciler Buradaki öğrenciler başarılı	Okul bölgesi göç alan bir yer Sorunsuz bir okul Çok sıkı bir disiplin var Öğretmenler arası iletişim iyi Öğrenci başarı seviyesi düşük	Öğrencilerin seviyeleri düşük Buradaki öğrenciyi yoğuruyorsun Bu mahallede ders vermektен mudu Taştan heykel yapıyor Zümre ile arası iyi Öğrenciler hiçbir zaman saygısızlık yapmaz
Öğretmenlik kararını	Üniversite sınavında daha yüksek yerler bekleme Beklediği yerler olmayınca öğretmenliği seçme Mestleğe başladuktan sonra zevk alma Öğrenciyken en sevdiği ders öğretmenini sevdiği ders	Öğretmen olmayı hiç düşünmeme Lisanstaki hocaların öğretmenliği sevdirmesi	Öğretmenlikten başka meslek düşünmeme Kararımda lise öğretmenlerinin etkili olması	Öğretmen olmayı hiç istememe Hedeflerini büyük tutma Bir şeyler öğretmenin hazına varınca öğretmenliği sevmeye örnek aldığı öğretmenin haksızlık yapmayan, günlük yaşamla bağlanırlar kuran ve kendini sevdiren bir öğretmen olması En sevdiği öğretmenin önüne hedef koymanın önemini vurgulayan öğretmen olması
Öğrenmenin tanımı	Öğrenme bir şeyi istemektir Bir şeyi yaşam biçimini haline getirmektir	Öğrenilen şeylerin günlük yaşamda kullanılması Edebiyat günlük	Öğrenme yeni bir bilgi edinmedir Öğrencinin bilmediği	Öğrenme günlük yaşamda karşılaşıldığında onu bağdaştırabilen bir faaliyetdir

	ÜST 1	ÜST 2	ALT 4	ALT 5
Öğrenmenin gerçekleşmesi	Öğrenci davranışlarında yaşamda olumlu yönde bir değişiklik sağlamak Öğrenme tekrarda gerçekleşir Sözde okuyup araştırarak öğrenilir	Öğrenme seyerek, dinleyerek, anlatarak gerçekleşir	Önce merak edersin, alt yapın vardır, ön hazırlık yaparsın, sorularla pekiştirirsin ve bilgiyi alırsın	Evde ön hazırlık, derste dinleme, tekrar etme, bir hafta sonra konu ile ilgili etkinlik yapma, soru çözüme
Öğrenme sürecinde öğrencinin rolü	Öğrencinin öğrenmeyi istemesi gerekir Öğrencinin derse sevmesi önemli	Öğrenci öğrenmede başlıdır Eğitimin onun için yapıldığını farkında olmalıdır Öğrenci derse ve öğretmene uyum sağlayabilmeli Çaba sarf etmesi	Öğrenci sorularla öğrendiğini pekiştirmelidir Hazırlıklı gelmelidir ki daha çabuk kavrasın İstekli olma Öğretmenin verdiği bilgiyi almak	Konuyu okuyup gelme, derse hayata anlatma, evde anlatılma, çalışma, derste konuyu bir hafta sonra tekrar etme, anlamadıkça tekrar etme, test çözüme Öğrencinin kendini derse vermesi gerekir
Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan şartlar/ Öğrenmeyi etkileyen faktörler	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi Çevre, okul, sınıf şartları Ailenin okula bakışı Okulun ve diğer öğrencilerin başarısı Öğretmeni sevmeye	Çevre, zekâ, hazır bulunuşluk Aile edebiyatla ilgiliyse çocuk okuyor Öğretmenini sevmeye	Alt yapı gerekir Öğrencinin istemesi gerekir İstek, alt yapı, matematiksel yetenek, sevmeye Öğrencinin öğretmeni ve derse sevmesi Deneyler yapılabilir, görebek kendileri yaparak olursa daha iyi anlar öğrenci	Öğrencide hazır bulunuşluk (geçmişteki bilgiler) gerekir Aile, çevre, arkadaş grubu, televizyon, bilgisayar, öğretmen, okul, idare Öğrencinin kafası sorunlarla doluyla dikkatini toparlamak gerekir
Aktif öğrenci/derste öğrenci	Öğrencinin derste konuşması	Değişiklikleri fark eden, karşıdakini anlayan Entelektüel, okuduğunu anlayan, sosyal	Derse katılan Soru soran Konuşan Günlük yaşamla bağdaştıran	Çalışkan, hazırlıklı, başarabilecek öğrenciler
Öğrenme sürecinde öğretmenin rolü	Öğretmenin kılavuzluk etmesi gerekir Etkinlik ortamında öğrenciye	Öğretmen öğrenciyi dışarda da takip etmeli, iletişim kurmalı	Donanımlı olmalı, kendi alanında iyi olmalı Model öğrenci olmalı	Öğretmenin kendini ve dersini sevdirmesi gerekir Aileyle çalışmalı

EK 5: Eksen Kodlama Veri Seti Örneği

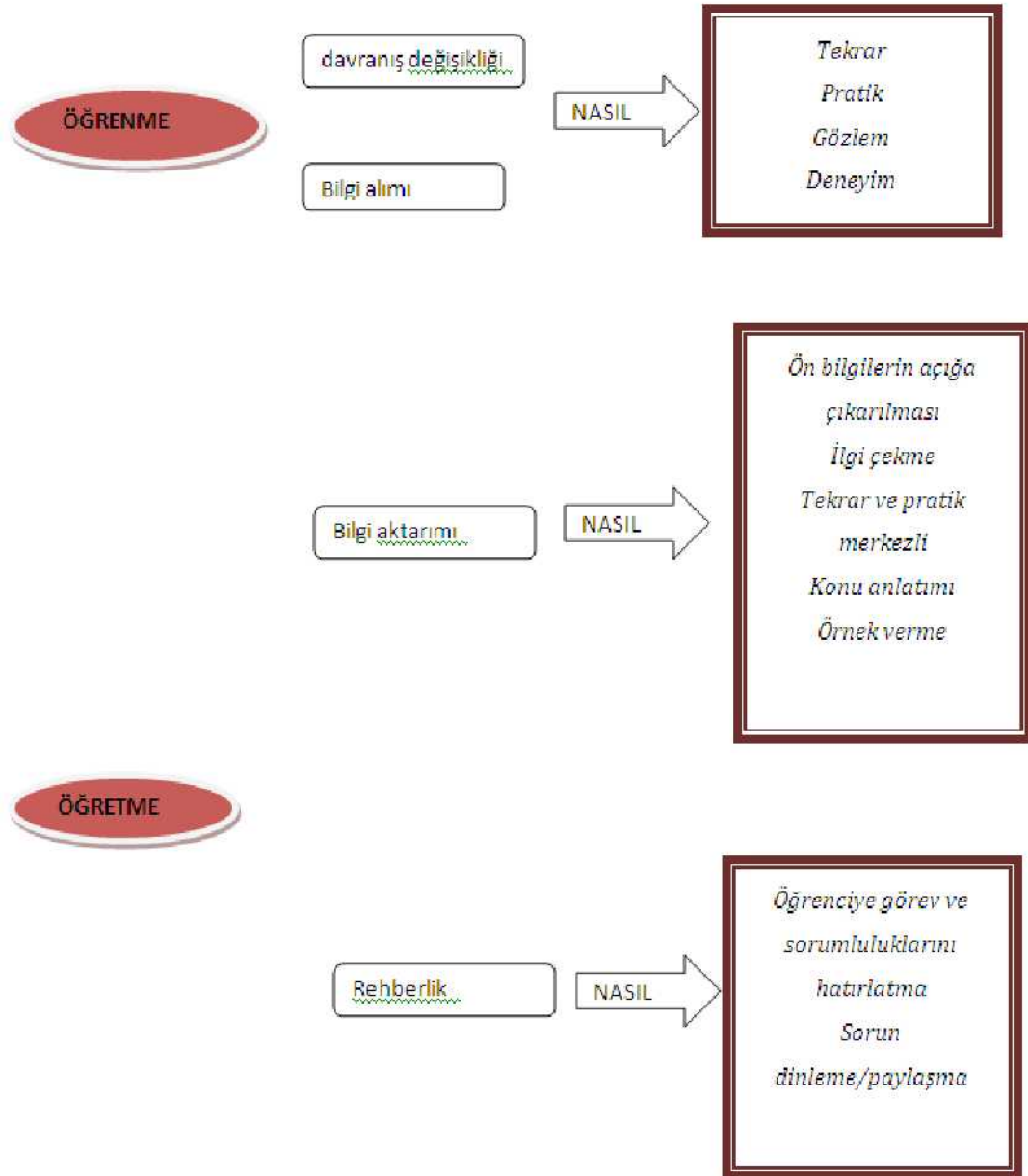
OKUL 1	OKUL 2	OKUL 2	OKUL 2
Davranışlarda olumlu yönde değişiklik	davranış değişikliği	Olumlu yönde davranış değişikliği	davranış değişikliği
Öğrencilerde istenilen davranış değişikliği	davranış değişikliği	Zaman içinde gerçekleşen davranış değişikliği	davranış değişikliği
İstenen bir davranışı doğru olarak yapabilmek	davranış değişikliği	Öğretmenin verdiklerini alması ve yerli geldiğinde kullanabilmesi	davranış değişikliği
Günlük yaşamda kullanma	davranış değişikliği	Günlük yaşamda karşılaştığında bağdaştırma	davranış değişikliği
Belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılan etkinlik	davranış değişikliği	Verilen herhangi bir terimin, tanımın öğrenci tarafından söylenmesi	davranış değişikliği
Kişinin kendi hayatına bir şeyler katması ve uygulaması	yapılandırma	Sınıfta verilene alma	davranış değişikliği
Duyular aracılığıyla alınan verilerin beyin tarafından değerlendirilmesinin sonucu	bilisnel	Yeni bilgi edinme	davranış değişikliği
OKUL 1		Sorumluluk alabilme	kişisel değişim
OKUL 2		OKUL 2	
Tekrar	tekrar	Tekrar	tekrar
Tekrar yapma	tekrar	Tekrar	tekrar
Tekrar etme	tekrar	Tekrar	tekrar
Tekrar	tekrar	Soru çözme	pratik
Çeşitli soru çözme	pratik	Öğrenilenlerin sorularda kullanılması	pratik
Soru çözme	pratik	Soru çözme	pratik
Soru çözme	pratik		
Günlük yaşamda kullanma	pratik		
Yazdırma	pratik		
Okuyup araştırma	hazırlık	Konu ile ilgili araştırma yapma	hazırlık
		Yaşayarak, görenek	deneyim
		Görenek, kendileri yaparak	deneyim
Çevreyi gözlemleyerek	gözlem	Bilgiyi kendi süzgecinden geçirme	deneyim
Mantığına uydurma	işelleştirme	Ezberleme	bilgi edinimi
		Bazı şeyleri ezberleme	bilgi edinimi
		Model alarak	
		Beyin fırtınası	

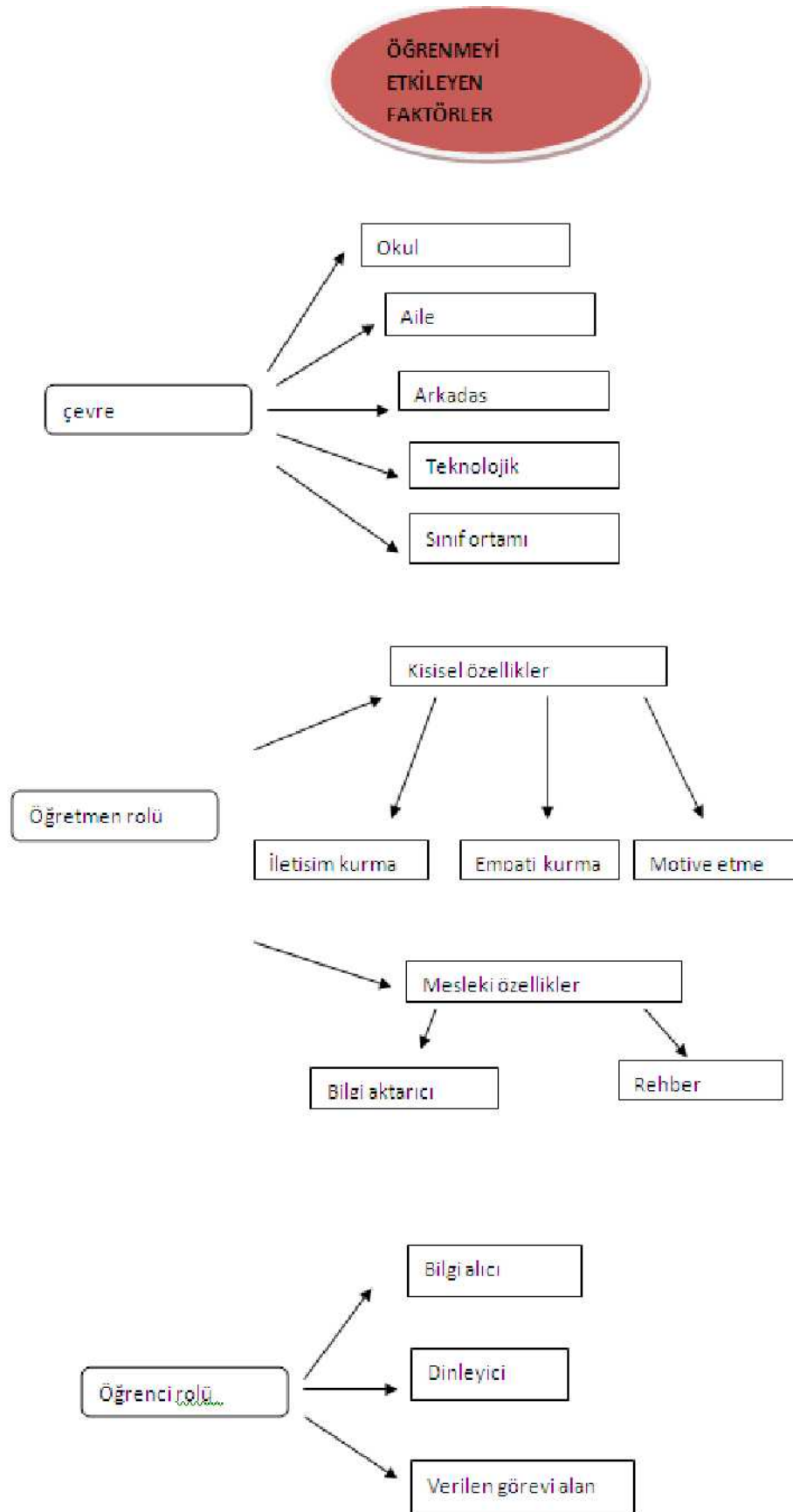
**ÖĞRENME NASIL
GERÇEKLEŞİR**

	OKUL 1	OKUL 2	
	Kendini sevdirmeye	Kendini sevdirmeye	
	Kendini sevdirmeye	Kendini sevdirmeye	
	Kendini sevdirmeye	Kendini sevdirmeye	
	Kendini sevdirmeye	Kendini sevdirmeye	
	Dersi sevdirmeye	Dersi sevdirmeye	
	Dersi sevdirmeye	Dersi sevdirmeye	
	Mesleğini sevmeye	Mesleğini sevmeye	
	Çalışmayı seven	İstekli olma	
	Mesleğini sevmeye		
	Öğrencilerini sevmeye		
	İletişim kurma	İletişim	İletişim
	Öğrenciyle okul dışında ilişki kurma/takip etme	İletişim	İletişim
	Empati kurma	İletişim	İletişim
	Öğrenciyi tanıma	İletişim	İletişim
	Öğrenci-öğretmen ilişkisi kurma	İletişim	İletişim
	Samimi olan	İletişim	İletişim
	Öğrencilerle ortak paydalar yakalamak	İletişim	
	Öğrencilerle iyi iletişim kurma	İletişim	
	Öğrencilerin sıkıntılarını anlayan	İletişim	
	Öğrencilerle ders dışında ilişki kurma	İletişim	
	İletişim kurma	İletişim	
	Kılavuzluk etme	rehber	rehber
	Yönlendirme yapma (davranış)	rehber	rehber
	Lider olma	rehber	rehber
	Rehberlik etme	rehber	rehber
	Siyasi görüşünü belli etmeyen	rehber	rehber
	Rehberlik etme (uyarma, anlamadığında vaolması gerekenleri söyleme, sıkıntılarını	rehber	rehber
	Yönlendirme (vaolması gerekenler konusunda)	rehber	rehber

ÖĞRETMEN ROLÜ ve ETKİLİ ÖĞRETMENLİK

EK 6: Çekirdek Kategori





EK 7: Ders Planı Örneği

Okul 2 - Matematik

İNTEGRAL ALMA METODLARI

İntegral alınmak istenen fonksiyon daha önce verilen temel integral formüllerine uymuyorsa, bazı metotlarla bu formüllere yazarak biçime getirilmeye çalışılır.

Bu metotları genel olarak 5 ana başlık altında toplayabiliriz.

1. Değişken Değiştirme
2. Basit Kesirlere Ayırma
3. Kısmi (Parçalı) İntegral
4. Trigonometrik Fonksiyon İntegrali
5. Köklü Fonksiyon İntegrali

1. DEĞİŞKEN DEĞİŞTİRME (YERİNE KOYMA) METODU

Temel integral formülleri ile hesaplanamayan bileşik fonksiyonların integralinde, uygun bir fonksiyonu yeni bir değişkenle gösterip bu yeni gösterimin diferansiyeli hesapları ve integral xü yeni değişkene bağlı olarak temel integral formüllerini yardımcı ile hesaplanır. Sonra değişkenin yerine fonksiyonun ik hall yazılır.

$\int f(x) \cdot f'(x) dx$ şeklindeki ifadelerde

$\int f(x) \cdot f'(x) dx$ ifadesinde $f(x) = u$ değişken değiştirilmesi yapılır.

$f'(x) = u$ her iki tarafın diferansiyeli alınırsa, $f'(x) dx = du$ olur.

Bu değerler integralde yerine yazılırsa,

$$\int f(x) \cdot f'(x) dx = \int u du = \frac{u^2}{2} + c = \frac{1}{2} f^2(x) + c$$

haline döndürür.

ÖRNEK SORU 33

$\int (5x + 3)^4 dx$ integralinin eşiti nedir?

A) $5(5x + 3)^5 + c$ B) $\frac{1}{25}(5x + 3)^5 + c$
 C) $\frac{1}{5}(5x + 3)^5 + c$ D) $(5x + 3)^5 + c$
 E) $25(5x + 3)^5 + c$

Çözüm
 $5x + 3 = u$ değişken değiştirilmesi yapılırsa,
 $d(5x + 3) = d(u)$
 $\Rightarrow 5 dx = du$
 $dx = \frac{1}{5} du$ olur.

Bu değerler integralde yerine yazılırsa,

$$\int (5x + 3)^4 dx = \int u^4 \cdot \frac{1}{5} du = \frac{1}{5} \int u^4 du$$

$$= \frac{1}{5} \cdot \frac{u^{4+1}}{4+1} + c$$

$$= \frac{1}{25} u^5 + c$$

$$= \frac{1}{25} (5x + 3)^5 + c$$
 bulunur. **Yanıt B**

ÖRNEK SORU 34

$\int (x^4 + 3x + 4)^2 (4x^3 + 3) dx$ integralinin eşiti nedir?

A) $(x^4 + 3x + 4)^{-3} + c$ B) $(x^4 + 3x + 4)$
 C) $(x^4 + 3x + 4)^2 + c$ D) $(x^4 + 3x + 4)^3 + c$
 E) $\frac{(x^4 + 3x + 4)^4}{4} + c$

Çözüm
 $x^4 + 3x + 4 = u$ denilirse
 $(4x^3 + 3) dx = du$ olur.
 O halde
 $\int (x^4 + 3x + 4)^2 (4x^3 + 3) dx = \int u^2 du$
 $= \frac{u^3}{3} + c$ elde edilir.

$u = x^4 + 3x + 4$ olduğundan
 $= \frac{(x^4 + 3x + 4)^3}{3} + c$ bulunur. **Yanıt E**

ÖRNEK SORU 35

$\int 2e^{x^2+4} \cdot x dx$ integralinin eşiti nedir?

A) $4e^{x^2+4} + c$ B) $2e^{x^2+4} + x + c$ C) $e^{x^2+4} + x + c$
 D) $e^{x^2+4} + c$ E) $2e^{x^2+4}$

Çözüm
 $\int 2e^{x^2+4} \cdot x dx = \int e^{x^2+4} \cdot 2x dx$
 $x^2 + 4 = u$ değişken değiştirilmesi yapılırsa,
 $d(x^2 + 4) = d(u)$
 $\Rightarrow 2x dx = du$ olur.
 Bu değerler integralde yerine yazılırsa,
 $\int e^{x^2+4} \cdot 2x dx = \int e^u du = e^u + c$ olur, $u = x^2 + 4$ olduğundan
 $= e^{x^2+4} + c$ bulunur. **Yanıt D**

ÖRNEK SORU 36

$\int \sin(5x + 3) dx$ integralinin eşiti nedir?

A) $\sin\left(\frac{5x^2}{2} + 3x\right) + c$ B) $-\frac{1}{5} \sin(5x + 3) + c$
 C) $-\frac{1}{5} \cos(5x + 3) + c$ D) $\frac{1}{5} \cos(5x + 3) + c$
 E) $\frac{1}{5} \sin(5x + 3) + c$

Okul = Biyoloji

Dersin Adı	BIYOLOJİ	Süre: 2 DERS
Sınıf	9	
Ünitenin Adı/No	CANILILARIN TEMEL BİLEŞENLERİ	
Konu	Organik bileşikler Yağlar (Lipidler)	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	HEDEF : Canılardaki organik bileşiklerin görevlerini kavrayabilme. DAVRANIŞLAR - Yağların görevlerini açıklama. HEDEF : İçerdikleri zengin bileşikler bakımından besinler bilgisel. DAVRANIŞLAR - Yağlar bakımından zengin besinleri söyleme / yazma.	
Ünite Kavramları ve Sembol/ Davranış örüntüsü	Trigliserit, lipit, gliserol, yağ asidi, steroid	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	yok	
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Tartışma Soru cevap	
Kullanılan Eğitim Tekn-Araç, Gereç ve Kaynakça	Ders kitabı Ders kitabı	
*Öğretmen		
*Öğrenci		
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	Sözel - Dilsel	Anlatım
	Doğacı	
	Sosyal - Kişiler Arası	Tartışma, soru-cevap
	Mantıksal - Matematiksel	
	İşsel - Bireysel	Yağ çeşitlerinin genel özelliklerinin ve doymuş- doymamış yağları karşılaştırılması
	Görsel - Uzaysal	Yağların kimyasal yapısını açıklama
	Müziksel - Ritmik	Bazı bilgilerin bütün sınıfa tekrar ettirilmesi
Bedensel - Kinetik		

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme

*Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme - Değerlendirme
*Grupla Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme - Değerlendirme
*Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve İleri Düzeyde Öğrenme Hızı Olan Öğrenciler İçin Ek Ölçme - Değerlendirme Etkinlikleri

1. Önemli yağ çeşitleri nelerdir?
2. Doymuş ve doymamış yağlar arasındaki farklar nelerdir?
3. Bir nötral yağın yapısı hangi moleküllerden oluşur?
4. Yağların genel olarak vücuttaki görevleri nelerdir?

Dersin Diğer Dersler ile İlişkisi

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar

GÖREVLERİNE GÖRE BESİNLER 1) Enerji vericiler: karbonhidratlar, yağlar, proteinler
YAĞLAR : 1. Temel enerji ve besin kaynaklarıdır. Yağlar suda çözünmez. Çözücüleri eter, kloroform, alkol gibi organik çözücülerdir
2. C, H ve O'nun yanında bazılarının yapısında P ve N ta bulunabilir.
3. C miktarı O miktarına göre daha fazla olduğundan daha fazla enerji verirler. Karbonhidratlar ve proteinlere göre yaklaşık iki kat daha fazla enerji verirler.
4. Hücre zarının temel bileşenidir. (Fosfolipitler) Hücre zarının ve organel zarlarının yapısına katılır.
5. En ekonomik enerji kaynağıdır.
6. Bazı hormonların yapısına katılır.
7. Kış uykusuna yatan canlılar ve uzun yola göç eden kuşlar vücutlarında yağ depo ederler.
8. Ayrıca soğuktan korunmayı sağlar. Deri altında ısı izolasyonu görevini yapar. İç organların etrafında birikerek organları basınç ve darbelerden korur.
9. Nötral yağlar (trigliseritler), fosfolipitler ve steroidler gibi değişik şekillerde bulunurlar.

Yapılan :

Nötral yağlar üç molekül yağ asidi ve bir molekül gliserin (gliserol) molekülünün birleşmesiyle oluşur.
Bu birleşme sırasında gliseroldaki -H'lerle yağ asidindeki -OH grupları ester bağı yapar.
Açığa üç molekül su çıkar. Bu olaya esterleşme denir. Bu da bir dehidrasyon sentezidir.
3Yağ Asidi + Gliserol → Nötral yağlar + 3 Su

Çeşitleri: 1. Nötral yağlar 2. Yağ asitleri 3. Steroidler 4. Bileşik yağlar
Yağ da çözünen vitaminlerin (A, D, E, K) vücuda alınmasında kullanılır.
Biyolojik önemi olan lipitler; yağ asitleri, nötral yağlar, fosfolipitler ve steroidlerdir.
Nötral yağların monomerleri yağ asitleri ve gliseroldür (gliserin).
Yağ asitleri, doymuş ve doymamış yağ asitleri diye ikiye ayrılır.
Doymuş yağ asitlerinde karbon atomlarının hepsi hidrojenlerle doyurulmuştur.
Nötral yağların oluşmasında ester bağı kurulur vesu açığa çıkar
Karbonhidrat, protein ve yağların birer gramı yandığında:
Karbonhidrat 4,2 Kcal Protein 4,3 Kcal Yağ 9,5 Kcal enerji verir.
Yağların, karbonhidrat ve proteinlerden daha fazla enerji vermesi, yapılarındaki hidrojen sayısının fazlalığındandır.
Yağların yakımında daha çok oksijen tüketilip fazla oranda su açığa çıkıpından çöle yaşayan, göç eden ve kış uykusuna yatan hayvanlar diğer canlılara oranla daha fazla oranda yağ depolar.
Üç karbonlu bir alkol olan gliserol ile yağ asitlerinin birleşerek nötral yağları meydana getirir (Trigliserit-fosfolipit).
Her yağ asitinin gliserol ile birleştiği yerden bir molekül su açığa çıkar (dehidrasyon sentezi, anabolik reaksiyon).

EK 8: Alan Notlarından Örnekler

<p>Sabah görüşme yapmayı kararlaştırdığım okullardan biri olan Okul Bir'e gittim. Okul Bir Denizli'nin iyi okullarından biri. Anadolu liseleri 7 yıllık iken Adi sil Anadolu Lisesi olarak hizmet vermekteymiş. Benim gözümde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri <u>orta ve ortanın üstü</u>. Daha önce birkaç kez sınav görevleri için gittğim bu okulu bir özel okula benzetmistim. Disaridan heybetli bir durusu var. <u>Şehir merkezine uzak, dağın etegine konumlanmış bir mahallede yer alıyor. Etrafi sessiz</u>. Okul binasına otomatik olarak açılan bir kapıda giriliyor. <u>Her yer tertemiz ve imkânları iyi bir okula benziyor</u>.</p>	<p>Arastirmaci gözlemi Okulun konumu ve özellikleri</p>
<p>Okul İki'ye görüşme yapmak üzere erkenden gittim. İkinci bir fizik öğretmeni ile görüşme yaptım. İkinden çok fazla veri toplayamadım, buna gerek duydum. Bu adam bana daha açıklayıcı bilgi verdi. Bu okuldaki birçok öğretmen gibi o da <u>mesleğinin eğitim boyutunu</u> vurgulayarak yapanlardan. Sanırım bu durumun bu <u>okuldaki öğrencilerin yapısıyla</u> da ilgisi var. Öğretmenlerden öğrencilerin dogudan gelmiş olması ya da kenar mahallede olması ile ilgili herhangi bir <u>olumsuz tavir ve düşünce duymadım</u>. Ancak kendilerini bu öğrencileri doğru ve ahlaklı insanlar olarak yetistirmek gibi bir <u>misyon yüklenmişler</u>. Diğer okulda olsalar tavirları degisecek gibi, çünkü oradaki gündem hali hazırda iyi aile ve yaşam koşullarına sahip <u>öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgilenmek</u>.</p>	<p>Öğretmenlik mesleği Öğrenci profili Öğrencilere ilişkin ön yargı yok Öğretmenlik misyonu Okul Bir'in başarı odaklılığı</p>
<p>Okul Bir'e gidip görüşme için randevu aldım. Görüşmeleri biraz seyrekleştirdim, böylesi daha iyi oluyor. Öğrenme ve öğretme ile ilgili Okul İki'deki baskın kategori <u>öğretmenlerin model olması</u> üzerine. Okul Bir'de ise <u>yogun bir ÖSS temposu</u> var. Diğer okulda da başarıyı önemsiyorlar ama Okul Bir'deki gibi öğrencilerden yüksek beklentiler içerisinde degiller. Bu yüzden üniversiteye giren öğrencileri daha başarılı ve gayretli buluyorlar. <u>Disiplin ve hayata hazırlık ön planda orada. Okul Bir'de ise bir öğrencinin üniversite sınavında başarısız olması okulun imajını zedeleyen bir şey olarak görülür. Bu fark önemli...</u></p>	<p>Öğretmenlik mesleği Okul bir-sınav, başarı İki okul arasındaki fark,</p>
<p>Okul İki'deki biyoloji öğretmeni görüşme dökümünü eline alıp okuduğunda bundan mutluluk duyduğunu söyledi ve <u>bir örneğini almak istedi</u>. Ben de bunu duymaktan mutluluk duydum. <u>Öğretmenlerle transkripsiyonlar üzerine konuşurken görüşmelerden daha verimli bilgiler topluyorum</u>. Transkripsiyonlar üzerine konuşurken öğretmenlerin hemen hemen hepsinde fark ettiğim en belirgin özellik <u>farkındalık düzeylerinin oldukça düşük olduğu. Mesleklerinin, ne yaptıklarının pek de farkında degiller ve daha çok geçmişten gelen alışkanlıklarını sürdürüyorlar</u>.</p>	<p>Katılımcı onayı etkisi Konuştuğça açılıyorlar bu da kafalarındaki kavramları ortaya çıkarmak için önemli bir gerekçe Öğretmenlik mesleği Eski alışkanlıklar</p>

EK 9: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİS

Kişisel Bilgiler

Adi Soyadı : Suna ÇÖGMEN
Dogum Yeri ve Tarihi : Mersin - 23.01.1981

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ege Üniversitesi –İngiliz Dili ve Edebiyatı
Bölümü (1999-2003)
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi – Eğitim
Programları ve Öğretim (2006-2008)
Bildigi Yabancı Diller : İngilizce

İs Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar

M.E.B. Kuyucak Atatürk İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni (2003-2006)
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Araştırma Görevlisi (2006 -)

İletişim

E-posta Adresi : sunadem@pau.edu.tr dem.suna@gmail.com

Tarih : Kasım, 2014