

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği)*

Eylem YALÇIN İNCİK¹ & Işıl TANRISEVEN²

Özet- Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitim'e (ÖME) ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan toplam 43 öğretim elemanı ve 42 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına yönelik açık uçlu sorulardan oluşan iki ayrı form kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanları ve öğretmen adayları ÖME'yi; öğrencilerin aktif katılımcı ve öğrenmenin merkezinde olduğu, öğretim elemanının rehber rolünü üstlendiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamışlardır. Öğretim elemanları ÖME yaklaşımı uyguladıklarını dile getirdikleri derslerde öğretim yöntem ve tekniği olarak öğrenci sunumu, uygulamalar, grup etkinlikleri, araştırma, proje çalışmaları yaptıklarını belirtirken öğretmen adayları ise bu derslerde en fazla sunum ve yarı öğretmen-yarı öğrenci merkezli uygulamalar yapıldığı üzerinde durmuşlardır. Öğretim elemanı ve öğretmen adayları ÖME yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin olarak da fiziki olanaksızlıkları ve kalabalık sınıfları belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci Merkezli Eğitim, öğretim elemanı, öğretmen adayı

Abstract- *Opinions of the Instructors and the Teacher Candidates in the Faculty of Education About Student Centered Education Sample of Mersin University.* The aim of this research is to identify the opinions of both the instructors and the teacher candidates in the Faculty of Education about Student Centered Education (SCE) approach. The study group consists of 43 instructors and 42 teacher candidates working/studying in the Faculty of Education, Mersin University during the 2011-2012 academic year. The researchers used two different forms with open-ended questions prepared by them in order to gather data from the instructors and the teacher candidates. As a result of this research, the instructors and the teacher candidates defined SCE as a learning method in which students are active participants and in the center of learning while the instructors have the role of guiding students. The instructors stated that when they conducted their lessons based on SCE they made student presentations, group work, research and project work as different teaching methodologies. Similarly, the teacher candidates stated that they mostly focused on the presentations and semi-teacher and semi-student-centered activities in such lessons. Finally, regarding the problems faced during the implementation of SCE approach, both the instructors and the teacher candidates mentioned that they had some difficulties due to the physical conditions and crowded classes.

Keywords: Student Centered Education, instructor, teacher candidate

Giriş

20. yüzyıl sonları ve 21. yüzyıl başlarında bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ile birlikte bilgi ve bilginin üretilmesine ilişkin paradigmlar değişmiştir. Bilgiye ve üretilmesine ilişkin yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu anlayışa göre bilgi öznedir. Bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucunda oluşur (Özden, 2005). Bilginin doğasına ve edinilmesine ilişkin bu yeni bakış açısı ile öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin algılar da farklılaşmıştır. Bu durumun eğitime çok önemli yansımaları olmuş, eğitimde öğretim yerine öğrenmenin ön plana çıktığı, vurgunun öğreten değil öğrenen üzerine yapıldığı yapılandırmacı yaklaşım önem kazanmıştır. Yapılandırmacılık; bireyin yeni karşılaştığı bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirerek öğrenmesi, böylece daha önceden bildiği konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmasını vurgulamaktadır (Sherman & Kurshan, 2005). Bilginin ne olduğu ve bireyin bilgiye nasıl ulaştığını açıklayan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin başkası tarafından aktarılması yerine yapılandırılması gerektiğini öne sürmektedir (Applefield, Huber & Moallem, 2000; Cannon, 1997). Yapılandırmacılığın etkisiyle gelişen çağdaş yeni yaklaşımda (Boudourides, 1998), öğretim programlarının içeriği, dogmatik bilgiler yerine durumsal çözümlerden oluşmakta ve bunların sunumu, pasif alıcı konumundaki

* Bu araştırmanın bir bölümü, 27-29 Eylül 2012 tarihlerinde gerçekleştirilen II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Eylem YALÇIN İNCİK, Arş. Gör. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Mersin, eylemencik@mersin.edu.tr

² Işıl TANRISEVEN, Yrd. Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Mersin, isiltanriseven@mersin.edu.tr

öğrencilere bilgi aktarma şeklinde değil, öğrencinin aktif olarak katıldığı problem çözme ve etkileşim biçiminde gerçekleşmektedir (Akpınar & Gezer, 2010). Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde bireyin merkezde olduğu öğrenci merkezli eğitimi gerekli kılmaktadır.

ÖME yaklaşımı; bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için, eğitim sürecinin her aşamada birey katılımını sağlayacak biçimde yapılandırılmasıdır (MEB, 2007). Ferguson'a göre (1980 aktaran Stevens, 1996:41), öğrenci merkezli eğitimde öğretme metotlarından çok öğrenmenin doğası önemlidir. Bu bakış açısına göre öğrenme, yeni bir bilgi oluşturulduğunda, yeni bir beceriye sahip olduğunda beyinde oluşan bir değişimdir. ÖME, bütün yaş aralığındaki insanlara yaşam boyu öğrenme, öz disiplin kazandırmayı ve yaratıcılık için risk almaya teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Öğrenci merkezli bir eğitim ortamında öğretmen bir konu uzmanı rolünden daha fazlasıdır. ÖME yaklaşımında öğretmen öğrencinin öğrenmek için sorumluluk almasını kolaylaştırıcı ortamları yaratan ve gerçek dünya için gerekli olan öğrenme deneyimlerini yaşamasına yardımcı olan bireydir (Stevens, 1996; Thornburg, 1995). Aynı zamanda öğretmenin kolaylaştırıcı rolü, öğrenci ile olan iletişimi öğrenci deneyimlerinin öğrenme sürecine taşınmasını sağlamaktadır (Hirumi, 2002; Neo & Neo, 2006). Bu anlamda öğrenci merkezli öğrenme sürecinde öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Her ne kadar öğretim sürecinde kullanılan yaklaşımlar, uygulanan öğretim programları, yöntem ve teknikler ile araç gereçler, öğretimi geliştirmek için önemli etkenler olsa da bütün bunlar öğretmenin canlı kişiliği ile eyleme konmadıkça istenilen ölçüde etki sağlamayacaktır. Bu bakımdan öğretmenlerin nitelikli bir hizmet öncesi eğitimden geçmiş olmaları büyük önem taşımaktadır (Sözer 1991).

Bilgiye ve üretilmesine ilişkin yeni paradigmayla birlikte öğretmen rollerinde gerçekleşen değişim, öğretmen eğitiminde de değişimi gerekli kılmıştır (YÖK, 1998). Bu süreçte, öğretmen adaylarının kendilerinden beklenen yeterliliklere sahip olmaları için öğrenmelerinde aktif olacakları yöntem ve tekniklere dayalı yaşantılar geçirmeleri (Siu, 1999) teoriye dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan çok uygulamaya dayalı öğrenci merkezli yaklaşımın ön plana çıkması beklenmektedir (Oddens, 2004).

ÖME yaklaşımına ilişkin hem yurtdışında (Abel & Campbell, 2009; Berry & Sharp, 1999; Dimmock, 2002; Hannafin & Land, 1997; Hannuma, Irvina, Leib & Farmerb, 2008; Hartly, 1987; Lea, Stehanson & Tray, 2003; Martha, 2010; McCrystle, Murray & Pinheiro, 2010; Salinas & Garr, 2009; Wang, Myers & Tahir, 2011; Ying, 2009) hem de yurtiçinde (Acat, 2005; Açıkgöz, 2008; Bulut, 2008; Korkut, 2006; Dönmez, 2008; Türkdoğan, Baki & Tutak, 2010) pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının öğrenci merkezli ya da öğretmen/konu merkezli eğitime ilişkin yaklaşımlarını belirlemeye yönelik yurtdışında pek çok araştırma yapılmasına karşın (Ho, Watkins & Kelly, 2001; Kember & Kwan, 2002; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994; Prosser & Trigwell 1999; akt. Trigwell, 2011; Samuelowicz & Bain, 1992, 2001; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999; Vermunt & Verloop 1999) ülkemizde yükseköğretim kademesinde öğrenci merkezli etkinliklerin öğrenme sürecinde öğretim elemanları tarafından ne derecede gerçekleştirildiği yeterince araştırılmamıştır.

Öğretmen yetiştirme programında ÖME yaklaşımına ilişkin ilkeler, meslek bilgisi derslerinde kazandırılmaya çalışılsa da öncelikli olarak öğretmen adaylarının ÖME yaklaşımına dayalı uygulamalar içerisinde yer almalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının gerçekleştirilme düzeyini arttırmak için öncelikli olarak mevcut uygulamaların değerlendirilmesine ve sorunların tespitine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştirme sürecinde ÖME yaklaşımına ilişkin yapılacak çalışmaların öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ÖME yaklaşımına ilişkin görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre;

1. Öğrenci merkezli eğitim nedir?
2. Öğrenci merkezli eğitimin uygulanma durumu nedir?
3. Öğrenci merkezli eğitim nasıl uygulanmaktadır?
4. Öğrenci merkezli eğitim uygulanırken karşılaşılan problemler nelerdir?
5. Koşullar nasıl olursa öğrenci merkezli eğitim daha iyi uygulanabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Bu modele uygun olarak araştırmada, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ÖME'ye ilişkin görüşleri, açık uçlu sorulara verilen cevapların oluşturduğu nitel verilerin analiziyle belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan toplam 43 öğretim elemanı ve dördüncü sınıfa devam eden 42 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada eğitim fakültesinde çalışan tüm öğretim elemanlarına ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının 5'i profesör, 2'si doçent, 27'si yardımcı doçent, 3'ü öğretim görevlisi ve 6'sı okutmandır. Öğretim elemanlarının 17'si İlköğretim Bölümü'nde, 12'si Eğitim Bilimleri Bölümü'nde, 5'i Türkçe Eğitimi Bölümü'nde, 4'ü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde, 2'si Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü'nde, 2'si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde ve 1'i de Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü'nde görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 6'sı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde, 6'sı Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde, 6'sı Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde, 6'sı İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde, 6'sı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde 6'sı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nde, 6'sı da Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nde öğrenim görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının seçilmesinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre maksimum çeşitlilik göstermesi esas alınmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programını değerlendirebilmeleri için dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına uygulanan iki ayrı form kullanılmıştır. Formlarda öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ÖME'ye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik beş açık uçlu soruya yer verilmiştir. Açık uçlu formlarda ÖME yaklaşımını nasıl tanımladıkları, derslerde ÖME'nin uygulanıp uygulanmadığı, nasıl uygulandığı, ÖME'nin uygulanmasında karşılaşılan problemler ve koşullar nasıl olursa ÖME'nin daha iyi uygulanacağı sorulmuştur. Öğretim elemanlarından soruları kendi sınıf içi uygulamalarına göre; öğretmen adaylarından ise tüm derslerini düşünerek cevaplandırmaları istenmiştir. Açık uçlu soru formu hazırlanırken cevaplayana herhangi bir ipucu verilmemesine dikkat edilmiştir. Bu tür yaklaşım derinlemesine ve orijinal cevaplar alınmasına yardımcı olmaktadır (Best & Kahn, 1989). Açık uçlu soru formu, eğitim programları ve öğretim alanında uzman 5 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar veri toplama aracını araştırmanın amacına uygunluk, yönergelerin, içeriğin ve yanıtlama biçiminin anlaşılabilirliği açısından değerlendirmişlerdir. Alan uzmanlarından alınan dönütler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak form uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla hazırlanan ölçme aracı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.227). Açık uçlu form sorularıyla elde edilen veriler; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.228). Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak düzenlenmiştir. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiş ve Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi birinci soruda öğretmen görüşleri için .79, öğrenci görüşleri için .80; üçüncü soruda öğretmen görüşleri için .76, öğrenci görüşleri için .82; dördüncü soruda öğretmen görüşleri için .75, öğrenci görüşleri için .70; beşinci soruda öğretmen görüşleri için .78, öğrenci görüşleri için .86 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Temalara ilişkin kodların frekansları tablolar halinde sunulmuştur. Yine öğretim elemanı ve öğrencilerin ikinci soruda derslerde ÖME'nin uygulanma durumuna ilişkin verdikleri cevapların frekansları tablo halinde sunulmuştur.

ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bulgular

Çalışmada, öncelikle öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ÖME’yi nasıl tanımladıkları araştırılmış, katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: “Öğrenci Merkezli Eğitim nedir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

	Öğrenci Rolü	f	Öğretim Elemanı Rolü	f	Öğrenme Ortamı Özellikleri	f
Öğretim Elemanı Görüşleri	Aktif katılımcı	23	Rehber	17	Deneyimler yoluyla öğrenme	8
	Öğrenme sorumluluğunu alan	8	Düzenleyici	3	Bilgiye ulaşma	4
	Öğrenmenin merkezinde	7	İkincil konumda	2	Uygulama ve araştırmalar	4
	Öğrenme yollarını bilen	5	Danışman	1	Sosyal etkileşim	3
	Bilgiye ulaşan	3	Kolaylaştırıcı	1	Gelişim özelliklerini dikkate alma	2
	Bilgiyi oluşturan	3			Etkinlik temelli	2
	Etkinlikleri kurgulayan	2			Öğretmen-öğrenci etkileşimi	2
	Hedef ve kazanımları gerçekleştiren	1			Öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alma	2
	Problem çözen	1			Bireysel farklılıkları merkeze alma	2
	Sorgulayan	1			Öğrenmeyi öğrenme	2
				Buluş yoluyla öğrenme	1	
				Bilgiyi yapılandırma	1	
Öğretmen Adayı Görüşleri	Aktif katılımcı	25	Rehber	15	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma	19
	Öğrenmenin merkezinde	12	Tamamen işleyişin dışında	1	Deneyimler yoluyla öğrenme	7
	Bilgiyi oluşturan	5			Gelişim özelliklerini dikkate alma	4
	Bilgiye ulaşan	3			Bireysel farklılıkları dikkate alma	3
	Öğrenme sorumluluğunu alan	2			Araç-gereç ve materyal destekli	2
	Problem çözen	1			Öğretmen-öğrenci etkileşimi	2
					Etkinlik temelli	2
				Bilgiyi yapılandırma	2	
				Engelleyici olmayan	1	

Tablo 1 incelendiğinde öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “öğrenci rolü”, “öğretim elemanı rolü” ve “öğrenme ortamı” olmak üzere üç ana tema altında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının üzerinde en çok birleştikleri hususlar dikkate alındığında ÖME yaklaşımı; öğrencilerin aktif katılımcı olduğu (23), öğretim elemanının rehber rolünü üstlendiği (17), deneyimler yoluyla öğrenmelerin gerçekleştiği (8), öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu aldığı (8) ve öğrenmenin merkezinde olduğu (7) bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen adaylarının üzerinde en çok birleştikleri hususlar dikkate alındığında ise ÖME yaklaşımı; öğrencilerin aktif katılımcı olduğu (25), öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı (19), öğretim elemanının rehber rolünü üstlendiği (15), öğrencinin öğrenmenin merkezinde yer aldığı (12), deneyimler yoluyla öğrenmelerin gerçekleştiği (7) ve öğrencilerin bilgiyi oluşturduğu (5) bir öğrenme yaklaşımıdır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde derslerde ÖME’nin uygulanıp uygulanmadığı sorulmuş, katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanma Durumu

	Evet	Kısmen	Hayır
Öğretim Elemanı	33	5	5
Öğretmen Adayı	3	27	12

Tablo 2 incelendiğinde öğretim elemanlarının ÖME’nin uygulanma durumuna ilişkin olarak 33’ünün evet, 5’inin kısmen, 5’inin de hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ise sadece 3’ü bu soruya evet yanıtını verirken 27’si kısmen, 12’si ise hayır yanıtını vermiştir.

Üçüncü alt problemde bu soruya evet ve kısmen yanıtını veren öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının derslerin nasıl uygulandığına ilişkin görüşleri araştırılmış, verdikleri yanıtlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “öğrenci rolü”, “öğretim elemanı rolü” ve “öğrenme ortamı” olmak üzere üç ana tema altında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 3: Öğrenci Merkezli Eğitimin Nasıl Uygulandığına İlişkin Görüşler

	Öğrenci rolü	f	Öğretim elemanı rolü	f	Öğrenme ortamı özellikleri	f
Öğretim Elemanı Görüşleri	Aktif	4	Danışman	4	Öğrenci sunumları	11
	Kendisini ve akranlarını değerlendiren	4	Bilgi verici	1	Uygulamalar	10
	Ön hazırlık yapan	3	Rehber	1	Grup etkinlikleri	10
	İlgisine göre çalışmalarını belirleyen	3	Öğrenciyle işbirliği yapan	1	Araştırma	8
	Konunun özelliğine göre bazen bilgi veren	2	Düzenleyici	1	Proje çalışmaları	8
	Akranlarına yardımcı	2	Planlayıcı	1	Sınıf içi çalışmalar	7
	Öğrenme sorumluluğunu alan	1	Anlatıcı	1	Aktif öğrenme	6
			Motive edici	1	İşbirlikli	4
					Tartışma	4
					Düşünmeye yönelik etkinlikler	4
					Öz-değerlendirme	3
					Soru-cevap	3
					Geri bildirim	3
					Mikro Öğretim	2
					Sınıf dışı çalışmalar	2
					Ödev	2
					Bireysel çalışmalar	2
					İhtiyaçları tespit etme	2
					Performansı gözlemleme	2
					Akran değerlendirme	2
				Zihin haritaları	1	
				Drama	1	
				İpuçları	1	
				Gözlem	1	
				Örnek olay incelemesi	1	
				İnteraktif	1	
				Eğlenerek öğrenme	1	
				Ön bilgileri tespit etme	1	
				Alternatif değerlendirme yolları	1	
				Ürün değerlendirme	1	
				Otantik değerlendirme	1	
Öğretmen Adayı Görüşleri	Aktif	1	Rehber	2	Öğrenci sunumları	8
					Yarı öğretmen yarı öğrenci merkezli uygulamalar	6
					Anlatım	4
					Soru cevap	3
					Proje	3
					Aktif öğrenme	2
					Deneyimler yoluyla öğrenme	1
				Mikro öğretim	1	

Öğretim elemanlarının oldukça azı ÖME uyguladıklarını dile getirdikleri derslerde öğretim yöntemi ve tekniği olarak öğrenci sunumları (11), uygulamalar (10), grup etkinlikleri (10), araştırma (8), proje çalışmaları (8), sınıf içi çalışmalar (7) yaptıklarını ve aktif öğrenme (6), işbirlikli öğrenme (4), tartışma (4) ve düşünmeye yönelik etkinliklere (4) yer verdiklerini belirtmişlerdir. Yine öğretim elemanlarının oldukça azı ölçme-değerlendirme sürecinde öz değerlendirmeye (3), performansı gözlemlemeye (3) ve akran değerlendirmeye (2) yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının oldukça azı, ÖME uyguladıklarını dile getirdikleri derslerde kendi rollerini daha çok danışman (4) olarak tanımlamışlardır. Bu derslerde öğrenci rolünü ise aktif (4), kendisini ve akranlarını değerlendiren (4), ön hazırlık yapan (3), kendi ilgisine göre çalışmalarını belirleyen (3) ve konunun özelliklerine göre bazen bilgi veren (2) ve akranlarına yardımcı (2) olarak tanımlamışlardır.

Öğretmen adayları ise ÖME uygulanan derslerde en fazla öğrenci sunumları (8) ve yarı öğretmen yarı öğrenci merkezli uygulamalar (6) yapıldığı üzerinde durmuşlardır. Ancak bu ifadeler öğretmen adaylarının oldukça azına aittir.

Araştırmanın dördüncü alt problemini tespit etmek için öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına ÖME'nin uygulanmasında karşılaşılan problemler sorulmuş ve verdikleri yanıtlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ÖME'nin uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin verdikleri yanıtların "öğrenci rolü", "öğretim elemanı rolü", "fiziksel ortam", "ders ve program" ve "resmi ve kaynak" olmak üzere beş ortak ana temada toplandığı görülmektedir. Tablo 4'e göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu ÖME yaklaşımını uygulamada karşılaştıkları problem olarak fiziksel ortam (34) üzerinde durmuşlardır. Bu ana tema altında öğretim elemanlarının yarıya yakını fiziki olanaksızlıkları (Laboratuvar eksiklikler, sıra düzenleri, teknolojik

ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

eksiklik, araç gereç eksikliği) (19) ve kalabalık sınıfları (15) ÖME yaklaşımını uygulamada problem kaynağı olarak belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre yüksek frekansa sahip diğer bir ana tema ise öğrenci rolüdür (32). Öğretim elemanları bu ana tema altında öğrencilerin zihinsel hazır bulunuşluk eksikliklerini (13), öğretmen merkezli eğitim alışkanlıklarını (6) ve bilgiyi hazır alma eğilimlerini (5) ÖME yaklaşımı uygulamada problem kaynağı olarak dile getirmişlerdir. Ders ve program (11) ana teması altında ders süresinin yetersizliği (5) ve ders yükü fazlalığı (4); öğretim elemanı rolü (10) ana teması altında da uygulama eksikliği (4) ve ortak tutum eksikliği (2) öğretim elemanları tarafından belirtilen diğer problem kaynaklarıdır.

Öğretmen adaylarının derslerinde ÖME yaklaşımı uygulanması sırasında karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerinde en yüksek frekansa sahip ana temanın öğretim elemanlarında olduğu gibi fiziksel ortam (26) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları bu ana tema altında kalabalık sınıfları (13) ve fiziki olanaksızlıkları (13) ÖME yaklaşımı uygulamada problem kaynağı olarak dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yüksek frekansa sahip diğer bir ana tema öğretim elemanı rolüdür (24). Öğretmen adayları bu ana tema altında öğretim elemanlarının uygulama eksikliklerini (11) ve ÖME yaklaşımını yeterince iyi bilmemelerini (7) ÖME yaklaşımının uygulanmasında problem kaynağı olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yüksek frekansa sahip diğer bir ana tema da öğrenci rolüdür (11). Bu ana tema altında öğretmen adayları da öğretim elemanlarının yanıtına paralel olarak kendi zihinsel hazır bulunuşluk eksikliklerini (4) ve öğretmen merkezli eğitim alışkanlıklarını (3) ÖME yaklaşımının uygulanmasında problem kaynağı olarak belirtmişlerdir. Ders ve program (8) ana teması altında ders süresinin yetersizliği (6) öğretmen adayları tarafından belirtilen diğer problem kaynaklarıdır.

Tablo 4: Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulanmasında Karşılaşılan Problemlere İlişkin Görüşler

	Öğrenci Rolü	f	Öğretim Elemanı Rolü	f	Fiziksel Ortam	f	Ders ve Program	f	Resmi ve Kaynak	f
Öğretim Elemanı Görüşleri	Zihinsel hazır bulunuşluk eksikliği	13	Uygulama eksikliği	4	Fiziki eksiklikler	19	Ders süresinin yetersizliği	5	Ekonomik ve bürokratik engeller	2
	Öğretmen merkezli eğitim alışkanlığı	6	Ortak tutum eksikliği	2	Kalabalık sınıflar	15	Ders yükü fazlalığı	4	Öğretim elemanı sayısının yetersizliği	1
	Bilgiyi hazır alma eğilimi	5	İş yükü yoğunluğu	1			KPSS kaynaklı değerlendirme problemi	1	Yayın eksikliği	1
	Motivasyon düşüklüğü	4	Bilgi eksikliği	1			Önceden belirlenmiş ders içeriği	1	Kaynaklara ulaşma sıkıntısı	1
	Özgüven eksikliği	2	Emek harcamama	1						
	İşbirlikli çalışmama	2	Ders çeşidi fazlalığı	1						
Öğretmen Adayı Görüşleri	Zihinsel hazır bulunuşluk eksikliği	4	Uygulama eksikliği	11	Kalabalık sınıflar	13	Ders sürelerinin yetersizliği	6	Kaynak yetersizliği	2
	Öğretmen merkezli eğitim alışkanlığı	3	Bilgi eksikliği	7	Fiziki eksiklikler	13	Ders içeriklerinin yoğunluğu	1		
	Motivasyon eksikliği	2	Emek harcamama	4			Sık sık değişmesi	1		
	Bilgiyi hazır alma eğilimi	1	Eğitim anlayışları	2						
	Not kaygısı	1								

Araştırmanın beşinci alt problemini tespit etmek için öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına çalıştıkları/öğrendikleri ortamda koşullar nasıl olursa ÖME'nin daha iyi uygulanabileceği sorulmuş, verdikleri yanıtlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “*öğrenci rolü*”, “*öğretim elemanı rolü*”, “*fiziksel ortam*”, “*ders ve program*” ve “*resmi ve kaynak*” olmak üzere beş ortak ana tema altında toplandığı görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanlarının ÖME'yi daha iyi uygulayabilmeleri için düzenleme yapılması gerektiğini düşündükleri en yüksek frekansa sahip ana temanın fiziksel ortam (51) olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Öğrenci Merkezli Eğitim İçin Gerekli Koşullara İlişkin Görüşler

	Öğrenci Rolü	f	Öğretim Elemanı Rolü	f	Fiziksel Ortam	f	Ders Ve Program	f	Resmi ve Kaynak	f
Öğretim Elemanı Görüşleri	Hazır bulunuşluğu sağlama	6	Ortak tutuma sahip olma	5	Sınıf mevcudunu azaltma	19	Ders yükünü azaltma	7	Finans sağlanma	1
	Sistem hakkında bilgilendirme	2	ÖME için yeterli zaman ayırma	2	Fiziksel şartları iyileştirme	17	Ders saatlerini artırma	3	Kütüphane olanaklarını iyileştirme	3
	Düşünme eğitimi verilmesi	2	Motivasyonu artırma	2	Özel derslikler yapma	6	Uygulamalı dersleri artırma	2	Bilgiye ulaşım imkânını artırma	1
	Motivasyonu artırma	2	Öğretim elemanı sayısını artırma	1	Teknolojik koşulları iyileştirilme	6	Öğretim elemanı başına düşen danışan öğrenci sayısını azaltma	1		
	Üniversite eğitimi bilincini oluşturma	1	Bilgi eksikliğini giderme	1	Ders dışı faaliyetlere uygun ortamlar oluşturulma	2	Öğrencilere ders seçme şansı verme	1		
	Yeterli zaman ayrılma	1	Mesleki yönden kendini geliştirme	1	Uygulama okulu olması	1	ÖME yaklaşımını tüm sınıflarda uygulama	1		
			Model davranışlar sergileme	1						
		Eleştiriye açık olma	1							
Öğretmen Adayı Görüşleri	Bilgi eksikliğini giderme	4	Bilgi eksikliğini giderme	10	Sınıf mevcudunu azaltma	13	Demokratik öğrenme ortamı oluşturma	6	Kütüphane olanaklarını iyileştirme	1
	İhtiyaçları göz önünde bulundurma	2	Demokratik yaklaşım sergileme	3	Fiziksel şartları iyileştirme	13	Uygulamalı ders saatlerini artırma	3	Kaynakları artırma	1
	Psikolojik destek verme	2	Motivasyona sahip olma	3	Teknolojik koşulları iyileştirme	5	Eğitim programının esnekleştirme	1	Bilgiye ulaşım imkânını artırma	1
	Araştırmaya sevk etme	2	Emek harcama	2	Ders dışı faaliyetlere uygun ortamlar oluşturulma	1	Etkinlikleri öğrenciler ile belirlenme	1		
	Üniversiteli bilincini oluşturma	1	Öğretim elemanı sayısını artırma	1						
	Projeleri desteklenme	1	Alan uzmanlarını arttırma	1						
	Burs olanaklarını artırma	1	Geleneksel anlayışı terk etme	1						
	Teknolojik destek verme	1	Statüsünü kullanmama	1						
	Öğrenmeyi öğretme	1								
	Motivasyonu artırma	1								

Öğretim elemanları bu ana tema altında sınıf mevcudunun azaltılması (19), fiziksel şartların iyileştirilmesi (17) ve özel derslikler yapılarak (6) teknolojinin geliştirilmesi gerektiğini (6) belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre yüksek frekansa sahip diğer bir ana tema ise ders ve programdır (15). Öğretim elemanları bu ana tema altında ders yükünün azaltılması (7), ders saatlerinin (3) ve uygulamalı saatlerin artırılması (2) önerilerini getirmişlerdir. Öğrenci rolü (14) ana teması altında öğrencilerin hazır bulunuşluklarının sağlanması (6) ve öğrencilerin sistem hakkında bilgilendirilmeleri (2); öğretim elemanı (14) ana teması altında ortak tutum ve uygulamalara sahip olunması (5), ÖME için yeterli zaman ayrılması (2) gerektiği de belirtilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının ÖME'nin daha iyi uygulanabilmesi için düzenleme yapılması gerektiğini düşündükleri en yüksek frekansa sahip ana temanın fiziksel ortam (32) olduğu

görülmektedir. Öğretmen adayları bu ana tema altında sınıf mevcudunun azaltılması (13), fiziksel şartların (13) ve teknolojik koşulların iyileştirilmesi (5) gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yüksek frekansa sahip diğer bir ana tema ise öğretim elemanı rolüdür (22). Öğretmen adayları bu ana tema altında öğretim elemanlarının bilgi eksikliklerinin giderilmesi (10), motivasyona sahip olmaları (3) ve öğretim elemanlarınca öğrenciye demokratik yaklaşım sergilenmesi (3) gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci rolü (16) ana teması altında kendilerinin bilgi eksikliğinin giderilmesi (4), ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması (2), psikolojik destek verilmesi (2) ve araştırmaya sevk edilmeleri (2) gerektiğini belirtmişlerdir. Ders ve program ana teması altında ise demokratik öğrenme ortamı (6) ve uygulamalı ders saatlerinin (3) artırılması gerektiği de öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adayları ÖME yaklaşımını öğretmen-öğrenci rolleri ve öğrenme ortamının özellikleri açısından tanımlamaktadırlar. Yapılan tanımlamalara göre öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ÖME yaklaşımının uygulandığı öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci rolünün öğrenmenin sorumluluğunu alan ve aktif, öğretmenin rehber, öğrenme ortamının da deneyimlere dayandığı algısına sahip oldukları görülmektedir. Alan yazında öğrenen ÖME'nin en önemli ögesi olarak görülmektedir (Ünver, 2002). ÖME yaklaşımının uygulandığı öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenen rolü aktif, bilgiyi oluşturan (Arslan ve Şahin, 2004); öğretmen rolü kolaylaştırıcı, rehber (Stevens, 1996; Thornburg, 1995) öğrenme ortamı ise probleme, deneyimlere ve araştırma uygulamalarına dayalı olarak tanımlanmaktadır (Hannafin & Land, 1997; Tobin & Dawson, 1992). Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ÖME'ye ilişkin tanımlamalarının alan yazınla örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanı ve öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim sürecine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Derslerde ÖME uygulama durumuna ilişkin olarak öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu derslerde ÖME uyguladıklarını düşünürken öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulanmadığını düşünmektedir. Benzer şekilde Ünver (2010) de öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımı uygulama yeterliliklerini araştırdığı çalışmasında öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerinin farklılık gösterdiğini, öğretim elemanlarının kendilerini yeterli bulurken öğrencilerin yetersiz bulunduğunu tespit etmiştir. Öğretim elemanı ve öğretmen adayının öğrenme ortamını algılayışındaki bu fark sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinin derinlemesine incelenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre ÖME uygulandığı dile getirilen derslerde öğretim yöntem ve tekniği olarak en fazla sunum ve yarı öğretmen yarı öğrenci merkezli uygulamalar yapıldığı; aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, tartışma ve düşünmeye yönelik etkinliklere ise oldukça az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme-değerlendirme sürecinde ise öğretim elemanlarının çok azının öz değerlendirmeye, performansı gözlemlemeye ve akran değerlendirmeye yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar derslerde ÖME yaklaşımının etkin biçimde uygulanmadığının göstergeleri olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde geçirdikleri yaşantı ve deneyimler ÖME uygulama becerilerinin gelişmesinde önemli faktörlerden biridir. Ünver (2002), öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında, öğrenci merkezli öğretim ilkeleri kullanarak eğitilmelerinin daha etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır. Chung ve Cow (2003), Deniz (2005), Korkut (2006), Lord (1999), Taşlı (1997) ve Teker (1990) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenci merkezli uygulamalarla, geleneksel yöntemler karşılaştırılmış ve öğrenci merkezli uygulamaların başarıyı arttırdığı, etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Fleder ve Brent (1996) yaptıkları araştırmada öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükselttiği, bilgiyi hatırlama düzeyini artırdığı, üzerinde çalışılan konunun işe yararlılığı ve değerinin anlaşılma düzeyini yükselttiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda eğitim fakültelerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının uygulanma düzeyinin artırılması önemlidir. Bunun için de öğrenci merkezli eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunların tespitinin ve çözümünün önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretim elemanları ve öğretmen adayları ÖME yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin olarak en çok fiziki olanaksızlıkları ve kalabalık sınıfları belirtmişlerdir. Benzer şekilde Erdoğan, Şanlı ve Şimşek-Bekir (2005) de yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun görüşlerine göre öğrenim gördükleri eğitim fakültesindeki uygulama atölyelerinin fiziki şartlarının ve araç-gereç donanımının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğretim elemanları öğretmen adaylarının hazır bulunuşluluk seviyesi, özgüven ve motivasyon bakımından

düşük, öğretmen merkezli eğitime alışkın, bilgiyi hazır alma eğilimli ve işbirlikli çalışma davranışı bakımından yetersiz bulmaktadırlar. Taşkıran (2006) da araştırmasında öğrenci niteliklerinin ÖME'ye uygun olmamasından kaynaklanan sorunların derste yapılması gereken etkinlikleri engellediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları ise öğretim elemanlarını ÖME hakkında az bilgiye sahip ve uygulamada yetersiz bulmaktadırlar. Bu sonuç Ünver'in (2010) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretim elemanları ve öğretmen adayları ÖME'nin daha iyi uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, fiziksel şartların iyileştirilmesi ve özel derslikler yapılarak teknolojinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretim elemanları ders yükünün azaltılması, ders saatlerinin ve uygulamalı saatlerin artırılması önerilerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları, hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerektiği ve öğrenme ortamlarının demokratikleştirilerek uygulamalı ders saatlerinin artırılması önerilerini dile getirmişlerdir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında, bu araştırmaya ve ileriki araştırmalara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

Yüksek öğretim kurumları, öğretim elemanı yetiştirme programlarında ÖME yaklaşım ilkelerini dikkate alarak öğretim elemanlarının alan öğretimlerine ilişkin çalışmalara katılımlarını sağlayabilir.

Öğretim elemanlarına ÖME yaklaşımını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri sunulabilir

Öğretmen adaylarının hazır bulunuşluluk seviyelerini yükseltmek, bilgiyi hazır alma eğilimlerini azaltmak ve kendi kendine öğrenme yeterliliği kazanmalarını sağlamak için kısa eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

Eğitim ortamının, ÖME yaklaşımına uygun bir şekilde yapılandırılması için sınıf mevcutlarının azaltılması, laboratuvar ve materyal eksikliklerinin giderilmesi, derslerin niteliğine göre özel dersliklerin yapılması önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması için öğretim elemanlarına verilen öğrenci merkezli eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin test edilmesine ayrıca sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinin gözlenmesine yönelik araştırmaların yapılmasına da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abel, E. M. & Campbell, M. (2009). Student-centered learning in an advanced social work practice course: outcomes of a mixed methods investigation. *Social Work Education*, 28, 3-17.
- Acat, B. (2005). "Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Ortamı Boyutlarının Düzenlenmesi" V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya.
- Açıkgöz, S. (2008). *ÖME yaklaşımına göre hazırlanan 4. ve 5. Sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımalar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Applefield, J. M., Huber, R. & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *High School Journal*, 84, 2, 35-53.
- Bery J. & Sharp J. (1999). Developing student-centered learning in mathematics through co-operation, reflection and discussion. *Teaching in Higher Education*, 13562517, 4, 1.
- Arslan, A. & Sahin, T. Y. (2004). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (1989). *Research in education, needham heights*, MA: Allyn and Bacon.
- Boudourides, M. A. (1998). Constructivism and education. Online: Retrieved on 28 July-2006, at URL: <http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/constr.html>.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 56, 521-546.
- Cannon, J. (1997). The constructivist learning environment survey may help halt student exodus from college science courses. *Journal of College Science Teaching*, 27 (1), 67-71.
- Chung, J.C.C. & Chow, S.M.K. (2004). Promoting student learning through a student centered problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol.41. No: 2, pp. 157-168.
- Deniz, İ. (2005). *Öğrenci merkezli fen bilgisi eğitiminin öğrenci başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Dimmock, C. (2002). School design: a classificatory framework for a 21st-century approach to school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 137-162.
- Dönmez, İ. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, S., Şanlı, H.S. & Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Fleder, R. M. & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student centred instruction. *College Teaching*, 44(2), 43-47.
- Hannafin, M.J. & Land, S.M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science* 25, 167-202.
- Hannuma, W.H., Irvina, M.J., Leib, P.W., & Farmerb, T.W. (2008). Effectiveness of using learner-centered principles on student retention in distance education courses in rural schools. *Distance Education*, 29, 3, November, 211-229.
- Hartly D. (1987). The convergence of learner- centered pedagogy in primary and further education in Scotland 1965-1985. *British Journal of Education Studies*, XXXV, 2, 115-128.
- Hirumi, A. (2002). Student-centered, technology-rich learning environments (SCenTRLE):operationalizing constructivist approaches to teaching and learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 497-537
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *HigherEducation*, 42, 143-169.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kember, D. & Kwan, K. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa& P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education* (pp. 219-240).Dordrecht: Kluwer.
- Korkut, B. (2006). *Fen eğitiminde öğrenci merkezli öğretimin 8. sınıf "yaşamımızı etkileyen manyetizma" ünitesinde geleneksel yöntemle karşılaştırılması üzerine bir deneysel araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lea S., Stehanson D. & Tray J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centered learning: beyond 'educational bulimia'? *Studies in HigherEducation*, 28, 321-334.
- Lord, T. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *Journal of Environmental Education*. Vol. 30, No. 3, s.22- 28.
- McCrystle, S.W., Murray, L. M. & Pinheiro, S. O. (2010). Designing a learner-centered geriatrics curriculum for multilevel medical learners. *Educationand Training*,58, 1, 142-151.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M.(1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2007). ÖME Yaklaşımı Uygulama Modeli, <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=70> (Erişim Tarihi: 26.12.2011).
- Neo, M. & Neo, K. (2006). Multimedia learning: A new paradigm in education. <http://www.ictc.org/T01iLibrary/T01i103.PDF> (Erişim Tarihi: 26.12.2011).
- Odds, D. A. M. (2004). Kişilik Nitelikleri Açısından Hollanda'da Mesleki Eğitim İçin Öğretmen Eğitimi Eğilimleri. Mesleki Ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslar Arası Konferansı, Ankara, 37-44.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Salinas, M. F. & Garr, J. (2009).Effect of learner-centered education on the academic outcomes of minority groups. *Journal of instructional Psychology*,36, 3, 226-237.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Sherman T. M. & Kurshan B. L. (2005).Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning and Leading with Technology*, 32, 5, 10-13.

- Siu, M. (1999). New roles for design teachers. *Education Today*, XLIX, 1, 25-30.
- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Stevens, Malia L. (1996). *Transitioning from content centered instruction to student centered learning*, Yayınlanmamış doktora tezi. Oregon State University, Oregon.
- Tahir, A.Q. (2011). Developing a Student Centered Inquiry Based Teaching Approach at Elementary Level Science in Pakistan-A Three Years Implementation Cycle. *Asian Social Science*, 8, 241-251.
- Taşkıran, U.Ş. (2006). *Bilgi ve iletişim teknolojisi dersinin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla işlenmesinde karşılaşılan sorunlar: Eskişehir ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taşlı, D. (1997). *Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Teker, D. (1990). "Öğrenci Merkezli Öğretim (saynergoji) Yöntemiyle Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Thornburg, D. (1995). Student-centered learning. *Electronic Learning*, 14, 7, 18–19.
- Tobin, K. & Dawson, G. (1992). Constraints to curriculum reform: teachers and myths of schooling. *Educational Technology*, May, 24- 33.
- Trigwell, K. (2011). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, DOI 10.1007/s11251-011-9192-3, October, 1-15.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- Türkdoğan, A., Baki, A. & Tutak, T. (2010). The detection of candidate teachers' misconception in student-centered and computer-assisted environment; a case study. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0170, 5, 3, 868-874.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257–280.
- Wang, L., Myers, D. L. & Yanes, M. J. (2010). Creating Student-Centered Learning Experience through the Assistance of High-End Technology in Physical Education: A Case Study *Journal of Instructional Psychology*, 37, 4, 352-356.
- Ünver, G. (2002). *Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, G. (2010). Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımı uygulama yeterlikleri: sosyal alanlarda eğitim veren fakültelerin bakış açısı. *EJER* 10,41, 183-199.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ying, S. (2009). How Can Chinese English Teachers Meet The Challenge of Creating a Learner-Centered, Communicative, Inter cultural Classroom to Achieve Optimal Student Learning Outcomes? *Canadian Social Science ISSN 1712-8056*, 5, 6.
- YÖK. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara: Bilkent.

Extended Abstract

A new attitude towards the nature and acquisition of information has also diversified the perception of learning and teaching concepts. This situation has had very important reflection on education the constructivist approach by which learning comes to the forefront in place of education and the emphasis is not on the educator but the learner.

In the contemporary new approach which has developed with the influence of constructivism (Boudourides, 1998), the content of educational programs are comprised of situational analysis instead of dogmatic knowledge and the presentation thereof are performed not by the transfer of information to students who are in the position of passive receivers but by problem solving and transaction in which the student actively participates (Akpınar and Gezer, 2010). This situation makes the student centered education, where the individual is at center of the learning-teaching process, necessary.

By taking into account individual traits, student centered education is the structuring of the educational process for individuals who have the ability to think scientifically and communicative skills, have learned how to learn, are productive, can reach information and use it, adopted universal values, use

technology effectively and realize themselves, in a way as to provide for the participation of the individual at every stage (MEB, 2007).

In the student centered environment, the teacher is more than an expert in the field role. In the student centered approach, the teacher is the individual who creates environments facilitating the student to assume responsibilities for learning and helps the learning experiences necessary for the real world to be enlivened. (Stevens, 1996; Thornburg, 1995). The change which has taken place in the teacher roles with the new paradigm of knowledge and its generation, has also made changes in the training of teachers necessary (YÖK, 1998). For teacher candidates to have the proficiency expected from them, it is expected in this process that they go through experiences based on techniques and methods by which they will be active in their learning (Siu, 1999) and that a student centered approach based on practice comes to the forefront instead of the teacher centered approach based on theory (Oddens, 2004).

It is thought that studies conducted on student centered education in the teacher training process will make significant contributions to the development of teacher training programs. From this viewpoint, The aim of this research is to identify the opinions of both the instructors and the teacher candidates in the Faculty of Education about Student Centered Education (SCE). The research is one of a descriptive survey model. The pool of the study is comprised of a total of 43 instructors and 42 teacher candidates who worked and have received education respectively at the Mersin University Faculty of Education during the academic year of 2011–2012. As a data acquisition tool during this research, two different forms as developed by researchers have been applied to instructors and teacher candidates. Instructors were asked to reply the questions according to their intraclass practices, while teacher candidates were asked to reply by thinking about all classes. The open ended questionnaire has been submitted to five experts for their opinions in order to determine the validity of its scope. When analyzing the data during research, content analysis has been utilized from amongst qualitative data analysis techniques. The replies given to the open end questionnaire questions have been adjusted by being codified separately by two researches. The code frequencies of the themes have been presented in tables.

Instructors and teacher candidates of the faculty of education define the SCE approach with respect to teacher-student roles and the traits of the learning environment according to the results yielded by the research. According to the definitions made, instructors and teacher candidates have stressed that by the SCE approach students mostly assume the responsibility in learning and are active; while the teachers' guidance and learning environment are also based on experiences. Instructors and teacher candidates differ in their opinions on the practice of SCE in class. While a majority of instructors believe that they practice SCE during class, a majority of teacher candidates think that this is not being practiced. The result concluded is that during classes, in which SCE is being practiced according to the instructors' and teacher candidates' views, presentation and half teacher - half student centered practices are being carried out as a teaching method and technique; while active learning, cooperative learning, discussion and deliberation events have been given little place. In the measurement-assessment period however, the conclusion yielded was that few of the instructors included self-assessment, performance observation and the evaluation of peers. These results can be considered as indicators of the SCE approach not being practiced effectively in classes. Instructors and teacher candidates have stated physical insufficiencies and crowded lasses as problems encountered most during the practice of the SCE approach. According to another result yielded by the research, instructors find teacher candidates as meager in terms of availability, self confidence and motivation, accustomed to teacher centered education inclined towards receiving ready knowledge and insufficient in terms of cooperative working behavior. Instructors and teacher candidates thing that for a better practice of SCE, classroom size must be reduced, physical conditions improved and special classrooms set up, thereby developing technology. In light of the findings presented by the research, the following suggestions have been made:

Taking the SCE approach principles into account in the higher education institutions instructor training programs and ensuring the participation of instruction in the works relating to field education,

The provision of in service training to instructors for the application of the SCE approach,

The provision of short training and seminars to teacher candidates to change their habits concerning SCE, increase their availability levels and by decreasing their inclination to receive ready knowledge, enabling them to become sufficient in self-learning and increase their knowledge in reaching information and resources,

The structuring of the education environment, conditions and rules in compliance with the SCE approach, the reduction of classroom sizes, compensating laboratory and material insufficiencies, the set up of special classrooms in accordance with the attributes of the course,

Reduction of the instructors' course load and the increase of applied course hours,

In order to increase quality in teacher training, it is also thought that the efficiency of the in service training on SCE provided for instructors need to be tested and that also research needs to be conducted for the observation of intraclass learning-teaching processes.