

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖNCELİKLERİNDE ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM YAKLAŞIMININ YERİ

Vahap ÖZPOLAT*

Özet

Demokrasi, bilgi toplumu, küreselleşme gibi paradigmalardan gerektirdiği yeterliliklerin bireylere kazandırılması ihtiyacı, birçok ülkede eğitim yaklaşımları ve uygulamalarının belirtilen paradigmalarda temelinde yenilenmesini bir zorunluluk hâline getirmiştir. Eğitim literatüründe, önemli ölçüde, “öğrenci merkezli eğitim” şeklinde karşılık bulan bu çabalar son on yılda Türkiye’de de ivme kazanmıştır. Bu kapsamda, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı müfredattan ders kitaplarına, öğretmen eğitiminden öğretim yöntemlerine kadar eğitimin bütün bileşenlerinin baskın unsuru hâline getirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimin çıktıları ve öğrencilere yönelik etkisi açısından bu çalışmaların önemli boyutlarından biri, sınıf içi öğretim uygulamalarıdır. Yani, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının öğretmenler tarafından hayata geçirilmesidir. Öğretmenlerin mesleki öncelikleri açısından bu yaklaşımın yerini tespit etmeyi ve belirtilen hususta literatüre katkı yapmayı amaçlayan bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Anket yoluyla toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablolar üzerinde frekans ve yüzde boyutunda; açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler de ilgi nicel bulgularla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, öğretmen, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme

Giriş

Tarih boyunca toplumların eğitim sisteminin yapı, işleyiş ve felsefesini oluşturan ve bunlardaki değişimi etkileyen faktörler arasında kendi siyasi öncelikleri birinci derece etkili olmuştur. Başka bir ifadeyle, toplumun yön tayininde söz sahibi olan siyaset kurumunda meydana gelen değişim, eğitim kurumunu da önemli ölçüde değiştirmiş ya da etkilemiştir (Abay, 2004,129-146). Ancak, her çağda siyaseti, eğitimi ve diğer birçok kurumu daha derinden etkileyen güç ise zamanın egemen paradigmaları olmuştur. Bunların öne çıkardığı zihniyet ve hayat tarzı, toplumsal kurumlardan toplumsal ilişkilere kadar sosyal yapının birçok unsurunu derinden etkiler. Bu bağlamda en çok etkilenen ve etkileyen kurumlardan biri de hiç şüphesiz ki eğitimdir. Eğitim, egemen paradigmalardan gereklerine kendini uyarlar ve hatta çoğu zaman onlara meşruiyet kazandırmak için görev üstlenir. Örneğin, ülkemizde 19.yy.ın ilk çeyreğinde başlayan; Cumhuriyet döneminde ivme kazanarak devlet eliyle uygulanan bir toplumsal değişim projesi olan modernite ve ona bağlı olarak sanayileşme, ulus devlet, pozitivizm gibi egemen paradigmalardan, hem eğitim sistemini hem de eğitim üzerinden hayatın diğer alanlarını etkilemektedir. Bu örneği, Türk tarihinin fark-

* Millî Eğitim Bakanlığı Müşaviri MEB Beşevler Kampüsü, H Blok, Kat: 2 Ankara

lı dönemleri ve/veya başka toplumların tarihleri açısından başka paradigma örnekleriyle zenginleştirmek mümkündür. ABD’de pragmatizmin, 90’lı yıllar öncesinde Rusya’da sosyalizmin; bazı toplumlarda farklı ideoloji veya dinlerin etkili olması gibi.

Her paradigmanın toplumsal değişmeye ilişkin bir iddiası vardır. Bu nedenle, diğer toplumsal kurumların yanında eğitimin de yapı, işleyiş ve politikalarını etkileyen kültürel, toplumsal, ideolojik ve teknolojik boyutları bulunur. Varlığını bir zihniyet biçimi, yaşam tarzı, ideolojik çerçeve olarak toplumsal kurumlar üzerinden gerçekleştiren paradigmlar, bu süreçte eğitimi de dönüştürür, araçsallaştırır ve ondan yararlanır. Şöyle ki, belli bir paradigmanın, ideolojinin esas alındığı toplumlarda, esas alınan topluma benimsetilmesi için ona ilişkin temel mesajlar açık veya örtük bir şekilde müfredata, ders kitaplarına, okul içi uygulamalara, törenlere, fiziksel düzenlemelere, mevzuata ve okulların kurum kültürüne yansıtılır. Bireyin zihinsel ve sosyal gelişimi için gerekli olan bilgiler, beceriler ve değerler öğretilirken aynı zamanda esas alınan ideolojik çerçeve de dikte edilir. Bursalıoğlu (1991, 669-674), bu gerçeği, “Eğitim, eğer demokratik değerler üzerine inşa edilmemişse, büyük olasılıkla bir ideoloji için araç olmaktan öteye gidemeyecektir.” şeklinde özetler.

İnsanlığın siyasal, sosyal ekonomik evrimi açısından bakıldığında, gelinen noktada, demokrasinin küresel ölçekte etkili bir paradigma hâline geldiği; onun, bir siyasal sistem olmanın yanında bir hayat tarzı olarak da birey ve toplum boyutunda hayata geçirilmesi taleplerinin arttığı; hemen hemen bütün ülkelerin bilgi toplumu ve küreselleşmenin içerdiği fırsatlar ve tehditler temelinde yeni politikalar geliştirmeye çalıştığı görülmektedir. Bu durum, bireylerde geleneksel olandan daha farklı bilgi, beceri ve değerlerin varlığını zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımıyla bireylere kazandırılması mümkün olmayan söz konusu bilgi, beceri ve değerlerin yeni kuşaklara nasıl kazandırılabilceği sorusu, eğitim bilimleri alanında yeni gelişmelerin yaşanmasını tetiklemiştir. Buna bağlı olarak birçok gelişmiş ülkede öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yaklaşımı öne çıkmaya başlamıştır. Açık göz (2002)’e göre geleneksel yöntemlerle öğrencileri düşündüren ve araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözmeye, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için, öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır. Dolayısıyla yaratıcılıktan, etkili düşünme, problem çözmeye ve araştırma becerilerinden yoksun yetişen bu bireyler ileriki yaşamlarında biraz karmaşık bir durumla karşılaştıklarında sorunlara uygun çözümler üretememektedirler.

Demokratik, Avrupa Birliği’ne aday; bölgesinde etkin olmaya, demokrasiyi ve refahı toplumsal tabana yaymaya; girişimciliği, bilişimi ve teknolojiyi teşvik etmeye çalışan bir ülke olarak Türkiye’nin de ihtiyaç duyduğu vatandaş tipini müfredat, kitap ve öğretmen merkezli eğitim yaklaşımıyla yetiştirmesi artık mümkün görülmektedir. Zira çağımızda önemi giderek artmakta olan bilgi toplumu ve demokrasi kültürü, araştırma, planlama, teknoloji okuryazarlığı, bilgi yönetimi ve güvenliği; sorgulama, katılım, karar verme, analitik düşünme, girişimcilik, empati, diyalog, hoşgörü, farklılıklara saygı gibi yeterlilikleri öne çıkarmakta ve bunların sadece toplumun sınırlı bir kesiminde değil, bütün bireylerde/ vatandaşlarda bulunmasını gerektirmektedir. Bu durum, eğitimden siyasete kadar hayatın bütün alanlarında insanın merkeze alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, bireyin kendi ayakları üzerinde durması, kamu politikalarını etkilemesi, topluma daha az bağımlı olması, hak ve özgürlüklerinin korunması gerektiği görüşü, her geçen gün daha çok kabul görmek-

tedir. Demokratik toplumlarda âdeta bir konsensüse dönüşen bu anlayışın kalıcı olabilmesi, bunun, her kuşağa yeniden öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, bir insan yetiştirme yaklaşımı olarak okullarda önemli ölçüde demokratik eğitim, demokratik vatandaşlık eğitimi, aktif öğrenme, öğrenci merkezlilik şeklinde karşılık bulmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öncelikleri

İnsanın bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançları, doğrudan veya dolaylı olarak bilişsel süreçler, motivasyon, tutum, davranış, çaba ve benzerleriyle oluşturulan performansla ilişkilidir (Schommer, 1990). Hemen hemen her toplumda eğitim sisteminin başarısı ve/veya başarısızlığı bir ölçüde öğretmenlerin performansları ve yeterlilikleri ile ilişkilendirilir. Bu ilişkilendirme, öğretmenlerin sınıf ortamında çoğu zaman vicdanlarıyla baş başa oldukları şeklinde bir sanıya dayansa da sanıldığıının aksine öğretmenler, sınıf ortamında tamamen bağımsız davranma yetkisine sahip değildirler. Okul içi ve okul dışı birçok faktör öğretmenlerin mesleki uygulama, karar ve ilişkilerini derinden etkilemektedir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken kimi zaman öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, kimi zaman velilerin veya okul yönetiminin beklentilerini; bazen müfredatı, ders kitabını, mevzuatı ve eğitim aracını önceleyebilirler. Özellikle politik kaygıların güçlü olduğu ve eğitim sisteminin siyasal çekişmenin aracı olarak görüldüğü toplumlarda, öğretmenler, ideolojik/politik tezlerini, inançlarını ve epistemolojik görüşlerini de mesleki uygulamalarının önceliği hâline getirebilirler.

Demokrasiyi bir kültür, yaşam biçimi ve paradigma olarak esas almayan toplumlarda eğitimin odağında çoğunlukla müfredat ve ders kitapları yer alır. Aynı durum, dine dayalı devlet örgütlenmesinin olduğu toplumlarda da görülebilir. Eğitimin odağını kimi durumlarda da öğretmenler oluşturur. Özellikle öğretmenler üzerinden siyasal sistemin meşrulaştırılma yönteminin benimsendiği dönemlerde onların misyonerlik özelliğinden yararlanma yoluna gidilir (Özpolat, 2008).

Cumhuriyet tarihi ölçeğinde bakıldığında, Türkiye’de de çağdaşlaşma, yeni bir ulus ve vatandaş tipi yaratma, yeni siyasal sistemi ve ideolojisini topluma benimsetme gibi politik hedeflere ulaşmak amacıyla 2000’li yıllara kadar eğitim sisteminde müfredat ve öğretmen merkezli yaklaşımın ön planda tutulduğu; bu süreçte öğretmenlerin öğretim ortamının mutlak bilgi ve karar otoritesi olarak kabul edildiği; mesleki önceliklerinin de müfredat ve ders kitaplarına katı bir şekilde bağlılık olduğu görülür. Bu özelliği nedeniyle yakın geçmişe kadar Türk eğitim sisteminin müfredat ve öğretmen merkezli olduğunu söylemek mümkündür.

Türk eğitim tarihinde öğretmen merkezli eğitim yaklaşımının varlığını, kısmen, sanayi toplumu modelinin toplumsal örgütlenme, üretim ve tüketim biçimine bağlamak da mümkündür. Bu bağlamda, eğitimin ekonomiye ve üretime duyarlı hâle getirilmesi çabasının, eğitim kurumları ile sanayi işletmeleri arasında yapı ve işleyiş açısından kısmi benzerliklere neden olduğu söylenebilir. Zira öğretmen merkezli eğitimin hâkim olduğu okul yapısı ile sanayi devriminin ürünü olan fabrika arasında benzerlikler kuran Glasser (1999, 30) de rolleri açısından öğretileri, fabrikada işçileri sürekli denetleyen ustabaşlarına benzettir.

Dünyada ve ülkemizde son 20-30 yılda eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmeler; demokratikleşme sürecinin ivme kazanması; PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarılarını ölçme programlarının etkisine bağlı olarak son 10-15 yılda Türkiye’de müfredat ve öğretmen merkezli eğitim sorgulanmaya başlanmıştır. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı müfredata yansıtılmaya, öğretmenlere benimsetilmeye, eğitime hâkim kılınarak öğretmenlerin mesleki önceliği hâline getirilmeye çalışılmaktadır. Acat ve Dönmez (2009)’e göre ülkemizde öğrenci merkezli eğitime geçiş 2005 yılında yeni öğretim programlarının uygulamaya konmasıyla başlamıştır.

Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME)

Demokrasi kültürü ve bilgi toplumunun eğitim uygulamaları boyutunda gerektirdiği temel ilkeler, maksimum katılım, dinamizm, verimlilik, insanın/öğrencinin değerliliği ve teknoloji okuryazarlığıdır. Bunların pedagoji ve eğitim bilimlerindeki imkânının, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, öğrenci dostu okul, öğrenen okul, yaratıcı okul ve demokratik eğitim yaklaşımları olduğu söylenebilir. Elbette ki yukarıda vurgulanan sosyolojik bağlam eğitim alanında son yıllarda yaşanan gelişmelerin tek nedeni değildir. Geleneksel eğitim yaklaşımı ve uygulamalarının kalıcı ve katılımcı öğrenmeyi yeteri kadar sağlayamaması, eğitim ortamlarını aşırı statik ve resmî hale getirmesi, öğrenciyi edilgenleştirmesi, ezberciliğe ve ağırlıklı olarak anlatım yöntemine dayanması gibi özellikleri de bir çözüm olarak ÖME yaklaşımının ortaya çıkmasını etkilemiştir.

Öğrenci merkezli eğitime yönelişte daha güçlü etkinin ise eğitimde aktiflik ilkesini hayata geçirme, katılımcı öğrenmeyi sağlama ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak kalıcı hâle getirilmesini savunan inşacı/yapılandırmacı (constructivist) öğrenme kuramına ait olduğu söylenebilir. Bu öğrenme kuramı, Mayer (2004)’e göre, öğrenmeyi, öğrencilerin mantıklı bir şekilde organize edilmiş bilgiyi araştırdığı aktif bir süreç olarak tanımlar. Bu kuramın etkisiyle son 20-30 yılda öğrencileri öğrenme sürecine dâhil eden öğretim yöntemlerine yönelik ilgi artmıştır (Hannafin vd., 1997). İnşacı öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif rol almasına vurgu yaptığı için genellikle “öğrenci merkezli” öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Elen vd., 2007).

ÖME yaklaşımı, eğitimi yaşama hazırlık olarak değil yaşamın kendisi olarak kabul etmesi, uygulamaya ağırlık vermesi, eğitimde doğal disiplini öngörmesi ve sınav durumlarında ezberi reddetmesinden dolayı felsefi akımlardan pragmatizmi, eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır. Bu iki felsefe; demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişim ve sosyal reform amaçları açısından eğitimi esas alır. Bu felsefi akımlara göre öğretmen de; problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici (rehber), değişim ve reformların temsilcisi, araştırma yöneticisi ve proje başkanıdır (ÖME Uygulama Modeli; 2007, 5).

Öğretmen merkezli eğitim yaklaşımı, öğretmenin, öğrenmeyi teşvik için kullandığı faaliyetleri; öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı ise öğrencilerin katıldığı faaliyetleri vurgulama eğilimindedir (Kim vd., 2013). Bu eğitim yaklaşımı, öğrencinin sorumluluk ve bağımsızlığı, yaşam boyu öğrenme, öz değerlendirme, zaman yönetimi, öğrenme isteği ve bilgiye erişim becerilerini geliştirmede yardımcı olur (Biggs, 1990). ÖME’de öğrenci, sınıf ve laboratuvarındaki faaliyetlerin merkezindedir. İşlenen

konu ikinci derece önemlidir. Öğrenci, hayat, iş, aile ve toplum ilişkileri, ulusal ve kişisel ihtiyaçlara yönelik bazı temel ilke ve kavramları anlamak ve öğrenmek zorundadır. Öğrenci, sağlam bir kavram ve kurallar temeline sahip olduğunda, yeni edindiği bilgileri her zaman bu temel kavram ve ilkeler çerçevesinde özümseyerek, yaşam boyu öğrenmeye katılmış olacaktır (Özdemir vd., 1998).

Öğrenme sürecine öğrencilerin aktif katılımıyla daha kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşir (Scott vd.,1997). Bu nedenle ÖME yaklaşımı, öğrencilerin aktif bir şekilde rol aldığı çeşitli etkinlikler yoluyla öğretimin yapılmasını; programdan ders kitabına, mevzuattan okul yönetimine kadar eğitimin bütün bileşenlerinin öğrencileri odak almasını; eğitimle ilgili kararlara, etkinliklere ve derse öğrencilerin en yüksek düzeyde katılmasını ifade eder. ÖME'ye göre eğitimin bütün bileşenleri öğrencinin başarısı, mutluluğu ve gelişimi için vardır. İnsanı ve insanlığı her şeyden üstün tutan humanistik görüşteki gibi ÖME yaklaşımında da öğrenci her şeyden değerlidir. Bu bağlamda, ÖME ile fiziki ve psikolojik cezalandırmayı tolere eden geleneksel eğitim yaklaşımı taban tabana zıttır. Kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar yaşatılan "Eti senin, kemiği benim.", "Öğretmenin vurduğu yerde gül biter." şeklinde formüle edilen geleneksel eğitim yaklaşımının ÖME'de yeri yoktur. Ne var ki bazı araştırma bulgularından, öğrenciyi yeteri kadar değerli görmeyen kültürün okullarımızda sınırlı da olsa hâlâ yaşatılmakta olduğu anlaşılmaktadır. Zira 2009 yılında yapılan bir araştırmada, sekizinci sınıflarda %26 olmak üzere ortalamada öğrencilerin %22'sinin, öğretmenlerinin, kendilerine adil davranmadığını, %18'inin tüm öğrencilere eşit söz hakkı verilmediğini düşündüğü; %17,9'unun da öğretmenlerinin gözünde kendilerini değerli hissetmedikleri ortaya çıkmıştır (TED, Öğretmen Yeterlikleri, 2009, 151).

ÖME yaklaşımında sadece öğretmen değil, bir bütün olarak okul da geleneksel yapıdan önemli ölçüde farklılıklar gösterir. Bu yaklaşımda okul, her şeyden önce öğrenci dostu bir yapı arz eder. Bir eğitim kurumu olmanın yanında öncelikle bir yaşam alanı olmanın şartlarını taşır. Vural (2005)'a göre ÖME yaklaşımına dayalı bir okulda; öğrencilerin isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim yaşantılarının düzenlenmesi gerekir. Burada amaç; öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetmeyi öğretmek olmalıdır. Temel kavramlar öğrenmenin kendisi üzerine yapılandırılmalıdır. ÖME'ye dayalı bir okulda öğrenme için en uygun şartları hazırlayan öğretmen; bilgi yükleyici olmaktan, öğrenmeyi yönlendiren duruma geçer. Böylece öğretmen, bu alanda sahip olduğu üst düzey becerilerini kullanarak, öğrencilerin düşünme sürecine aracılık eder.

Öğrenciler, okul hayatında fark edilme, beğenilme, takdir edilme ihtiyaçları karşılandığı; kendilerine güvenildiği ve değer verildiği; hak, özgürlük ve kişiliklerine saygı duyulduğu, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımlarının sağlandığı, öğretilen içerikler ile kendi yaşantıları arasında bağlantı kurulduğu, öğretilen bilginin kendileri için yararlı olacağına ikna edildikleri zaman başarılı ve bir o kadar da mutlu olabilirler. İdealize edilen bu şartları binlerce çocuğun öğrenim gördüğü bütün okullarda ve her öğrenci için sağlamanın imkânsızlığını kabul etmenin yanında, mevcut koşullarda bunları maksimize etmenin yolunun da ÖME'ye dayalı eğitim yaklaşımı olduğu geniş kabul görmektedir.

ÖME'ye dayalı bir okulda, etkililiğe ve özdenetime dayalı disiplin anlayışı bulunur. Öğretimde süreç odaklılık; bilgi ve davranışla birlikte beceri ve değerlerin

de kazandırılması esastır. Birlikteliğe ve iş birliğine dayalı grupla öğrenmenin yanında, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri yaygın bir şekilde kullanılır. Bu okulda minimum hiyerarşi, maksimum paydaşlık ilişkisi vardır. Herkes ve her şey öğrenme kaynağıdır. Gerçek hayatta benzerlik oldukça güçlüdür. ÖME'ye dayalı okul, "çocuk dostu" yaşam ve öğrenme alanıdır. Bu okulda, durağan, edilgen ve itaatkâr öğrenci değil, aktif, girişimci ve sorgulayan öğrenci muteberdir. Öğrenci eğitim sürecinin aktif öznesi ve okulun varlık amacıdır. Bütün öğrenciler özgün ve saygıdeğerdir. Onların şahsiyeti mukaddesdir. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi kendince yeniden yapılandırması esastır. Etkinlik tabanlı öğretim yöntemlerinin kullanımı zorunluluk arz eder. Aktifliği, katılımcılığı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntem ve araçları kullanılır. Bu bağlamda iş birliğine dayalı öğrenme, performans ödevleri, proje çalışmaları, eleştirel düşünme egzersizleri, okul dışı öğretim uygulamaları, simülasyon ve problem çözme etkinlikleri önem taşır.

ÖME yaklaşımına dayalı okulda, çok yönlü iletişim ve insan değerinin eşitliği ilkesine dayalı etkileşim vardır. Kararlar okulca/sınıfça alınır ve uygulanır. Her öğrenci bir ölçüde öğretmen, her öğretmen de bir ölçüde öğrencidir. Bu okul, herkesin herkesten öğrendiği ve herkese öğrettiği bir yaşam alanı, eğitim ortamı ve kültürlenme merkezidir. Bu okulda "sevge", "çocukça", "öğrencice" ve "ergence" dilleri konuşulur.

ÖME bağlamında öğrenciye yapılan güçlü vurgudan, bu yaklaşımda öğretmenin ve hatta müfredat ve materyalin önemsiz olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. ÖME yaklaşımı eğitimin bütün bileşenlerine önem verilmesini gerektirir. Eğitimin paydaşları arasında değerlilik bağlamında bir sıralama tartışmasını içermez. ÖME, paydaşların dinamizmini, katılımını ve aralarındaki ilişkide saygıyı esas alır. Bu açıdan bakıldığında ÖME, sadece öğrencinin aktifliğini öngörmez. Aksine, "öğrenci merkezli eğitim yoluyla işlenen derste hem öğretmenler hem de öğrenciler aktif durumda olurlar" (Ercan, 2004).

Okulun "ruh"u öğretmendir. Okulun kalitesi öğretmenlerinin kalitesi kadardır. Bilgi çağı, bütün geleneksel kurum ve mesleklere olduğu gibi öğretmenlik mesleğine de meydan okumakta ve onu değişime zorlamaktadır (Özcan, 2011, 21). Bu değişimin anahtarı, öğrenmeyi öğrenme ve hayat boyu öğrenmedir. Bunun da şartı öğrenen okul, yani, öğrenen öğrenci, öğrenen öğretmen ve öğrenen yönetici anlayışını bir kültür olarak okullara hâkim kılmaktır. Çelik (2003, 137)'e göre, bugünün öğretmen ve yöneticisi, varolmak için öğrenmek zorundadır. Öğrenmeyen bir okul, yaşayan ölü demektir. Bilgi toplumunun okul modeli öğrenen okul olduğu için, böyle bir toplum biçiminde öğrenen okul ile öğrenmeyen okul kesin çizgileriyle birbirinden ayırdedilebilecektir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yaşamlarını öldürmemeleri, öğrenen birey olmalarına bağlıdır.

ÖME, teoriden çok uygulamaya yöneliktir. Bu eğitim yaklaşımında öğretmen, öğrencilere salt bilgi aktaran bir sunucu, gücünü yasalardan alan bir otorite, bir cezalandırıcı; uygunluk kontrolü yapan bir denetçi, huzur ve sükûneti sağlayan bir güvenlik elemanı, her konuda son sözü söyleyen bir yönetici, fabrikada işçileri denetleyen bir patron, yaş ve bilgi farkını hiyerarşiye dönüştüren bir abla/ağabey, çocuğunun üzerine titreyen bir ebeveyn gibi değildir. ÖME yaklaşımında öğretmen sınıfın hükümranı değil, üyesidir. Çözümlerin sahibi değil, ortağıdır. Neyin nasıl öğretilece-

ğini bilen, öğrencileriyle birlikte dersi planlayan ve uygulayan, onları motive eden, yapılan çalışmaları değerlendiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmenin yollarını öğreten, eğitim-öğretim için gerekli ortamı/atmosferi hazırlayan; öğrenme için seçenekler sunan ve seçilene de saygı duyan; öğrencilerin en yüksek düzeyde derse katkı ve katılımını sağlayan; onları aktif tutarak öğrenme sürecinin aktörleri hâline getiren uzmandır. Nihayet, öğretmenlik mesleği akademik yeterlilikleri açısından uzmanlık mesleği olduğu gibi Millî Eğitim Temel Kanunu'nda bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla bir uzmanlık mesleğinin mensupları olarak öğretmenler, hem akademik hem sosyal hem de kişisel gelişimleri açısından öğrencilerin yetiştirilmesine yardımcı olan uzman kişilerdir. ÖME açısından bu uzmanlığın gerektirdiği öncelikli rol, “kolaylaştırıcılık” kavramıyla özetlenebilecek rehberlik; bir çeşit antrenörlük ve moderatörlüktür.

ÖME'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sadece öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin de birer eğitim lideri olarak kolaylaştırıcı bir yönetim yaklaşımı içinde olmaları önem taşır. Kolaylaştırıcılığın öğretmen ve yönetici boyutunda uygulanması, bunun, okulda bir kültüre dönüşmesine de büyük katkı sağlayacaktır. Töremen (2004)'e göre kolaylaştırıcı liderlik stratejilerini kullanan liderler, işlerin yapılması için gerekli kaynakları iş görenlere sağlar, kendi başlarına görevlerini yapabilmelerini sağlamak için onları yetiştirir; sürekli öğrenme ile bireyler arasında sıcak ilişkilerin ve işbirliği içinde ortak amaçlara hizmet etmenin esas olduğu bir örgüt kültürü oluşturmaya çalışırlar.

Problem

Dünyada, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin araştırma, politika ve uygulamalar giderek artmaktadır (Lea vd., 2003). Türkiye'de 2004 yılında öğretim programlarının yenilenmesi sürecinin başlatılmasından beri eğitim sistemi, öğrenci merkezlilik ve aktif öğrenme temelinde dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Günümüze kadar bu kapsamda, birkaçı istisna olmak üzere, okul öncesi eğitimden öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına kadar bütün eğitim kademelerinin neredeyse bütün derslerinin müfredatı yenilenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni müfredat, eğitim yaklaşımı ve uygulamaları hakkında eğitime tabi tutulmuştur. Bilgisayar destekli ve web tabanlı eğitim için okulların hemen hemen tamamına internet erişimi sağlanmış; teknik ve fiziki altyapı güçlendirilmiştir. Bütün bu yeniliklerin ortak amacı ÖME yaklaşımını eğitime hâkim kılmaktır. Doğal olarak, söz konusu çalışmalar karşısında beklenen sonuç da, bu yaklaşımın öğretmenler tarafından bilinmesi, benimsenmesi, okullarda etkili bir şekilde uygulanması; böylece geliştirilen yeni politikaların pratiğe aktarılmasıdır. Bunun imkânı, öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık durumuyla doğru orantılıdır. Ne var ki okul içi uygulamalar boyutunda bakıldığında, yaşanmakta olan değişimin yeteri kadar karşılık bulduğunu söylemek zordur. Bu durum, OECD tarafından Türkiye dâhil 23 ülkede uygulanan TALIS (Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması-2010)'in Türkiye raporunda: “Öğretmenler kendi rollerini; bilgiyi aktarıcı değil öğrenciyi aktif kılarak bilginin edinimini kolaylaştırıcı olarak görmektedir. Bu durum günümüz öğretim anlayışının öğretmenler tarafından kavranmadığının bir işareti olarak algılanabilir. Ancak daha önemli olan bu anlayışın özellikle sınıf içi öğretim uygulamalarına yansımasıdır. Ne yazık ki sınıf içi öğretim uygulamalarında öğretmenler ağırlıklı olarak öğrenci odaklı uygulamaları değil yapılandı-

rilmiş uygulamaları tercih etmektedir.” şeklinde vurgulanmaktadır (Büyükoztürk vd., 2010, 158).

TALIS raporuna konu olan Türk öğretmenlerine ilişkin tespitler acaba öğretmenlerin kendi eğitim anlayışlarından mı, yoksa onların kontrol edemedikleri okul içi ve okul dışı faktörlerden mi kaynaklanmaktadır? Öncelikle şunu kabul etmek gerekir ki, eğitime dair her şey öğretmede başlamaz ama her şey öğretmede biter. Zira “Pahalı insan artı ucuz donanım”, her zaman, “pahalı donanım artı ucuz insandan daha verimlidir” (Avcı vd., 1989, 180). Öğretmenlerin doğruluğuna inanmadıkları veya inansalar da çeşitli engellerle karşılaştıkları durumlarda, eğitime ve topluma ilişkin değişimi öğretmenler üzerinden yönetmek âdetâ imkânsızdır. Program ve politika boyutunda Türkiye’de eğitime dair yaşanan söz konusu değişimin eğitimin çıktılarına yansımaları, bunların, sınıf içi uygulamalara nasıl ve ne oranda konu edildiğine bağlıdır. Bu bağlamda olmak üzere: “Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı öğretmenlerin mesleki uygulamalarına nasıl yansımaktadır? Öğretmenler açısından ÖME yaklaşımının hayata geçirilmesini engelleyen sistemsel, kültürel ve mesleki sorunlar var mıdır; varsa nelerdir?” gibi sorular önem arz etmektedir. Bu sorular ve benzerlerine ilişkin yanıtların ÖME’nin uygulanması açısından daha etkili çözümler geliştirmeye katkı sağlayacağı ve bu bağlamdaki literatüre zenginlik katacağı muhakkaktır.

Problem Cümlesi

Öğretmenler, mesleki uygulamalarında öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını ne kadar öncelemektedir? Öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımını etkili bir şekilde uygulamasını engelleyen sosyolojik ve/veya eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan faktörler var mıdır? Varsa bu faktörler nelerdir?

Sayıtlar

Örneklemleri oluşturan okullardaki öğretmenler, veri toplama aracında (ankette) yer verilen örnek olayları doğru anlamış, verilen seçenekler arasından tercihini yaparken bağımsız davranmış ve yanıtlara gerçek görüşlerini yansıtmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma bulguları, evreni oluşturan okullar; veri toplama aracında (ankette) yer verilen örnek olaylarda dramatize edilen durumlar karşısında öğretmenlerin yaptıkları tercihler ve bu tercihlerine ilişkin gerekçelerini içeren görüşleri ile sınırlıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını önceleme durumlarını saptamak; bu eğitim yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen sosyolojik ve/veya eğitim sisteminden kaynaklanan faktörleri tespit etmek ve bu bağlamda ilgili paydaşlara öneriler sunmaktır.

Yöntem

Araştırmada örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile, okul, fabrika gibi) derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçla-

yan tikel tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1998). Örnek olayda gerçek kişilerce yaşanmış olayların rasyonel olan veya olmayan yönleriyle öğrenme ortamına yansıtılması ve gerçeklerin ortaya çıkmasında geçerli öncüllerin biriktirilmesi esası vardır (Güçlüoğlu, 1985, 69). Bu tür düzenlemelerle toplanan bilgiler yalnızca inceleme ünitesi için geçerli olup genelleme amacı taşımamakta ancak nicel olarak gruplanıp tümel yargılara varılabilmektedir. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette bulunan örnek olayların kurgusunda açık uçlu sorulara da yer verildiğinden, yöntem bağlamında araştırmanın nitel yönü de bulunmaktadır.

Veri Toplama, Evren ve Örneklem

Araştırmada veriler, kurgusal örnek olaylar ve açık uçlu sorular içeren anket yoluyla toplanmıştır. Anket önce 15 öğretmenden oluşan bir gruba pilot olarak uygulanmış, alınan dönütlere göre son şekli verilmiştir. Yapılandırılan anket formunda her örnek olay hakkında muhtemel beş görüşe yer verilerek öğretmenlerin bunlar arasından en çok tercih edecekleri seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Okullarda mesleki uygulamalarına yönelik bir öngörü niteliğinde 22 örnek olay anketin uygulandığı öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenlerin, istemeleri hâlinde örnek olaylarda tasvir edilen durumla ilgili yaptıkları tercihin gerekçesini açıklayabilmeleri için her örnek olayla ilgili olarak "Kararınızın/ tercihinizin nedeni?" şeklinde birer de açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu sorular ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri yanıtlara her bir örnek olayla ilgili analizde ayrıca yer verilmiştir.

Öğretmenlerin örnek olaylardaki durumlar hakkında yaptıkları tercihler, verdikleri kararlar listelenip değerlendirilmiştir. Bu çalışmada belirtilen 22 örnek olaydan öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin uygulamaları ihtiva eden yedi örnek olaya yer verilmiştir. Çalışmanın evreni, Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan Yeni Turan İlkokulu, Evliya Çelebi Ortaokulu ve Esenevler Anadolu Lisesinde fiilen çalışan bütün öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu üç okulun seçilmiş olmasının nedeni, hem söz konusu okulların mevcut fiziki ve teknik imkânlar ile içinde buldukları sosyal, kültürel ve ekonomik çevre bakımından benzerlik göstermesi hem de bu okulların Türkiye ortalamasına yakın bir gelişmişlik düzeyine sahip olmasıdır. Araştırmada, evrendeki öğretmenlerin belli bir kümesi değil, tamamı örnekleme dâhil edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada "tam örneklem tekniği" kullanılmıştır. Anket, belirtilen okullarda, 15-30 Mayıs 2013 tarihleri arasında aktif olarak çalışan öğretmenlerin tamamı olan 101 öğretmene bizzat araştırmacı tarafından her okulda birer oturum hâlinde uygulanmıştır. Örnekleme giren öğretmenlerin mesleki profili aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet: Kadın (%75,2); Erkek (%24,8).

Branş: Branş öğretmeni (%70,3); Sınıf öğretmeni (%29,7).

Kıdem: 1-10 yıl (%21,8); 11-20 yıl (%62,4); 21 yıl ve üstü (%15,8).

Verilerin Çözümlemesi ve Yorum

Öğretmenlerin okulda sık yaşanan durumlarda ÖME yaklaşımı açısından tercihlerinin ne yönde olacağına dair yapılan bu araştırmada, anket formun yer alan örnek olaylara ilişkin bulguların frekans ve yüzdelik değerleri, aşağıda, tablolar hâlinde verilmiştir. Araştırma hem nitel hem de nicel boyut içerdiği için tercihen,

veriler yaş, cinsiyet, hizmet süresi gibi değişkenlere göre farklılaşabilecek ayrıntılara girilmeden, her bir örnek olay için betimleyici istatistiklerle frekans ve yüzde boyutunda yorumlanmıştır.

Örnek Olaylar, Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada örnek olaylara verilen tepkilere ilişkin bulgular ve bu tepkilerin gerekçesini oluşturan öğretmenlere ait açıklamalar (açık uçlu soruların yanıtları), aşağıdaki tablolarda öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı açısından değerlendirilmiştir.

Tablo-1: Öğretim yöntemi/ortamı seçiminde ÖME'nin esas alınması durumu.

Öğretmenlerin Tercihi/Kararı	f	%
a) Öneriyi kabul ederim.	26	25,7
b) Öneriyi reddederim.	2	2,0
c) Yapılacak olan önemli merkezi sınavlara vurgu yaparak vazgeçmeleri için ikna etmeye çalışırım.	12	11,9
d) Zorunlu müfredat bittikten sonra zaman kalması hâlinde öneriyi değerlendiririm.	58	57,4
e) Çalışma planına bağlı kalmanın önemini vurgulayarak vazgeçmeleri için ikna etmeye çalışırım.	3	3,0

ÖME'nin ilkelerinden biri, eğitim öğretimi ilgili karar, planlama ve uygulama sürecine öğrencilerin yaygın ve etkili bir şekilde katılımıdır. Örnek olay-1'de bu amaca uygun bir durum tasarlanmıştır. Bu örnek olayda ÖME yaklaşımı açısından öğretmenlerden beklenen tutum, öğrencilerin beklentisine olumlu yanıt vermektir. Yani tablodaki a seçeneğini tercih etmektir. Tablodaki dağılımda, öğretmenlerin %25,7'sinin bu yönde bir tutum olacağı görülmektedir. Tablodaki c ve e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerin toplamda %14,9'u ise bazı gerekçelerle öğrencileri taleplerinden vazgeçmeleri için çeşitli ikna yollarına başvuracakları anlaşılmaktadır. Bu örnek olayda dikkati çeken önemli hususlardan biri de öğretmenlerin %57,4'ünün "Zorunlu müfredat bittikten sonra zaman kalması hâlinde ÖMERİYİ DEĞERLENDİRİRİM." seçeneğini işaretlemiş olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin önemli ölçüde müfredat baskısı altında olduğunu, eğitim sürecinin merkezinde öğrenciden çok müfredatın bulunduğunu; öğretmenlerin kimi önemli kararlarının müfredatın ve sınavların gerekleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Keza örnek olay-1'de öğrencilerinin önerisini reddetme veya şartlı kabul etme durumlarını içeren b, c, d, e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerin, bu tercihlerinin gerekçesini amaçlayan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlarda, tercihlerini; "Çünkü

müfredata bağlı kalmak sınavlar için önemli.”, “Sistem, müfredatı zorunlu kıldığı için.”, “Yapılacak olan sınavlar daha önemli olduğu için.”, “Sınavlarda öğrencilerimin mağdur olmasını istemediğim için.”, “Sınava hazırlamak benim için önemli olduğu için.”, “Öncelikli olan müfredatın tamamlanmasıdır.”, “Çünkü müfredatı yetiştirme sorumluluğum var.”, “Dersler daha önemlidir diye düşünüyorum onlar yaşları itibarıyla sınavların önemini kavramamış olabilirler.” şeklindeki gerekçelere dayandırdığı görülmüştür. Bu yanıtların bazılarında kullanılan imalı dil; merkezi sınavlar, eğitim sistemi ve müfredata yapılan kuvvetli vurgular, örnek olayda tasvir edilen durum karşısında bazı öğretmenlerin müfredat odaklı uygulamalara öncelik vermesinin temel nedeninin, kendilerinin, bunun doğruluğuna inanmış olmasından ziyade, sınav ve müfredat bağlamında sistemselsel gereklilikler olduğu söylenebilir.

Tablo-2: Müfredatın uygulanmasında ÖME'nin esas alınması durumu.

Örnek olay-2: Müfredat gereği işlemekte olduğunuz bir konuya/kazanıma öğrenciler yeteri kadar ilgi göstermiyor. Konunun/kazanımın güncelliğini yitirdiğini düşünüyorlar. Siz de öğrencileri haklı buluyorsunuz. Öğrenciler, bunun yerine, onların ihtiyaçları açısından uygun bulacağınız başka bir konunun işlenmesini öneriyorlar. Bu durumda hangi kararı verirsiniz?	f	%
Örnek olay-2: Müfredat gereği işlemekte olduğunuz bir konuya/kazanıma öğrenciler yeteri kadar ilgi göstermiyor. Konunun/kazanımın güncelliğini yitirdiğini düşünüyorlar. Siz de öğrencileri haklı buluyorsunuz. Öğrenciler, bunun yerine, onların ihtiyaçları açısından uygun bulacağınız başka bir konunun işlenmesini öneriyorlar. Bu durumda hangi kararı verirsiniz?		
Öğretmenlerin Tercih/Kararı		
a) Müfredattaki konuyu / kazanımı işlerim.	16	15,8
b) Müfredattaki konuyu / kazanımı işlemem, öğrencilerin önerisine uyarım.	18	17,8
c) Öğrencilerin böyle davranmaya haklarının olmadığına inandığım için önerilerini reddederim.	2	2,0
d) Müfredata bağlı kalmanın zorunluluğunu belirterek vazgeçmeleri için ikna ederim.	21	20,8
e) Müfredattaki konuyu / kazanımı işler ve müfredattaki sorunu ilgili makamlara rapor ederim.	44	43,6

ÖME'nin ilkelerinden biri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını esas almaktır. Örnek olay-2'de bu amaca yönelik bir durum tasarlanmıştır. Tasvir edilen durumda öğretmenlerden ÖME açısından beklenen karar/tercih, öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve hatta güncelliğini yitirdiği herkes tarafından kabul edilen bir konunun/kazanımın, sırf müfredatta bulunduğu için işlenmesi yerine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak farklı bir konunun/kazanımın işlenmesidir. Tablodaki dağılıma bakıldığında öğretmenlerin %17,8'inin (b seçeneği) bu yönde davranacağını belirttiği görülmektedir. Tablodaki a, c, d, e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerin ise toplamda %82,2'sinin müfredat odaklı uygulamaları tercih edecekleri anlaşılmaktadır. Bu bulgudan, belirtilen oranda öğretmenin ÖME yaklaşımını bilmediği veya benimsemediği sonucunu çıkarmak elbette yanlış olur. Bununla birlikte, bu bulgu ve buna ilişkin öğretmenlerin aşağıda yer verilen yazılı açıklamalarından, teoride ÖME'yi benimsemiş olsalar bile, uygulamada, çeşitli engellerle karşılaştıklarında; önemli oranda öğretmenin bazı mesleki doğrulardan taviz verebilecekleri sonucunu

çıkarmak mümkündür. Diğer yandan, tablodaki a seçeneğini tercih eden %15,8 kadar öğretmenin yapacağını belirttiği uygulama ile ÖME yaklaşımının taban tabana zıt olduğu da kuşkusuzdur.

Örnek olay-2’de a, c, d ve e seçeneklerini işaretleyen toplamda %82,2 kadar öğretmenin tercih ettiği uygulamalar, en azından örnekleme oluşturan okullarda müfredatın hâlâ birinci derecede önemli olduğunu göstermektedir. Örnek olaydaki kurgudan ve tablodaki bulgulardan anlaşılacağı üzere işlevini yitirmesine ve öğrencilerin ilgisini çekmemesine rağmen yüksek oranda öğretmen bir konuyu işlemek istemektedir. Yanıtlanması gereken temel soru budur. Bu kadar öğretmen, güncel ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir konuyu işlememek yerine, neden işlevini yitirmiş bir konuyu işleme tercihinde bulunmaktadır? Öğretmenlerin bu hususta inisiyatif kullanmamasının nedeni ne olabilir? Bunun başlıca nedeni eğitim sistemimizde müfredatın tabulaştırılmış olmasıdır. Eğitim tarihimizde ve eğitim camiası içinde müfredata âdeta kutsallık atfeden katı merkezîyetçi mesleki ve kültürel bir kod/ anlayış, öğretmenlerin müfredata karşı sorgulamasız bir duruş göstermelerine neden olmaktadır. Çünkü yıllarca öğretmenlere ve okul yöneticilerine telkin edilen düşünce, Bakanlık tarafından uygulanmak üzere onaylanan bir müfredatın her bir cümlesinin aşılmaz, sorgulanmaz, tartışılmaz olduğudur. Kuşaktan kuşağa öğretmenler tarafından birbirine aktarılan bu anlayış, gelinen noktada, eğitimle ilgili bütün rasyonelleşme ve demokratikleşme çabalarına rağmen, örnek olay-2’ye ait tabloda görüldüğü gibi varlığını sürdürmektedir. Oysa eleştiri ve sorgulama bilimsel gelişmenin, toplumsal denetimin ve demokratik katılımın temel şartıdır. Sorgulama hakkında yoksun bıraktığımız öğretmenlerin soran, sorgulayan ve eleştirel düşünen bir nesil yetiştirme beklentimiz ile araştırma bulguları arasındaki derin çelişki dikkate şayandır.

Örnek olay-2’de müfredat odaklı tutum gösterme eğilimi güçlü görünen; a, c, d, e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerden örnek olayla ilgili açık uçlu soruya yanıt verenlerin, tercihlerini: *“Emir demiri keser!”*, *“Çünkü sınavlarda müfredattan sorular çıkıyor.”*, *“Talim ve Terbiye Kurulu bu müfredatı onayladıysa muhakkak bir mantığı vardır, yoksa yer vermezlerdi.”*, *“Müfredatta uyum konusunda ısrarcı olurum fakat işlenişin öğrenci seviyesine uygun olmasına çalışırım.”*, *“Gerçekten gereksiz bir konu olsa bile ilgili makama iletmem, çünkü öğretmen görüşü dikkate alınmaz.”*, *“Öncelikli olan müfredatın tamamlanmasıdır.”*, *“Müfredatı sorgulama yetkimiz olmadığından.”*, *“İlgili makamların rapor edilen sorunları çok da değerlendireceğini düşünmüyorum.”*, *“Çünkü müfredata bağlı kalmak zorundayım.”* ifadeleriyle gerekçelendirdikleri görülmüştür. Örnek olay-1’deki gibi bu örnek olayın da açık uçlu sorusuna verilen cevaplarda kullanılan dil ve yanıtların gönderme yaptığı resmî boyut dikkate alındığında, öğretmenlerin özellikle d ve e seçeneklerinde ağırlık kazanan uygulamalarının esasen pedagojik olarak benimsenen görüşleri olmaktan ziyade, yine sistemsel zorunluluklardan kaynaklanan tercihleri olduğu söylenebilir.

Tablo-3: Materyal kullanımında ÖME'nin esas alınması durumu.

Öğretmenlerin Tercih/Kararı	f	%
a) Sadece pahalı olmayan öğretim materyallerini kullandırırım.	8	7,9
b) Pahalı olanları dâhil bütün öğretim materyallerini öğrencilere kullandırırım.	52	51,5
c) Duyarlı olmayan öğrencilere pahalı öğretim materyallerini kullandırmam.	13	12,9
d) Öğrenciler bu konuda olumlu davranış kazanana kadar pahalı öğretim materyallerini kullandırmam.	19	18,8
e) Öğretim materyallerini kullanmada özensiz davrananlar hakkında yasal işlem başlatırım.	9	8,9

ÖME yaklaşımı açısından önemli hususlardan biri de öğrencilerin ihtiyaçlarının her şeyin üstünde tutulmasıdır. "Önce öğrenci!..", Her şey öğrenci için!.." anlayışıyla öğretim sürecinin yönetilmesi; öğrencinin varlığı ve gelişimi için okulun bütün kaynaklarının araçsallaştırılmasıdır. Öğretmenlerin mesleki tutumlarını bu bağlamda saptamayı amaçlayan örnek olay-3'e ait bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %51,5'inin "Pahalı olanları dâhil bütün öğretim materyallerini öğrencilere kullandırırım." seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, ÖME açısından olumlu olmakla birlikte, yetersiz bir sonuç olduğu söylenebilir. Zira öğrencilerin öğrenme ihtiyacı ile ekonomik bir değer ifade eden eğitim aracı arasındaki tercihte, birincisinin çok daha yüksek oranda çıkması öğrenci merkezlilik açısından beklenen bir sonuçtur. Çünkü ÖME, öğrencinin öğrenme ihtiyacı ve gelişimi karşısında eğitime dair her şeyin araçsallaştırılmasını gerektirir. Bunun yapılmaması hâlinde aktif, katılımcı ve kalıcı öğrenme neredeyse imkânsızdır. Ders, diğer öğrencilerin figüranlık yaptığı, sınıfın yıldızları olarak nitelenen 3-5 öğrenci ile öğretmen arasında işlenir hale gelir. Diğer yandan öğrencileri bir ihtiyaçtan mahrum bırakma, dolayısıyla da bir tür cezalandırma sonucunu içeren, tablodaki a, c, d, e seçeneklerini işaretleyen toplamda %48,5 kadar öğretmenin de bu tercihleri bağlamında, hâlâ geleneksel eğitim yaklaşımının etkisinde oldukları söylenebilir.

Örnek olay-3 ile ilgili açık uçlu soruya a, c, d, e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerden yanıt verenler, söz konusu tercihlerini: "Öğrencilerin malzemeleri dikkatli kullanmalarını öğrenmeleri için.", "Hak etmeyene kullandırmak adaletsizlik olacağı için.", "Diğer öğrencilere haksızlık etmemek için.", "Herkesin hak ettiği kadar bir şeylerden faydalanması gerektiği için.", "Sorumusuz olan öğrenci mahrum kalma cezasını çekmeli.", "Öğrencilere bunların önemini kavratmak ve bir davranış kazandırmak için.", "Duyarlı olmayan öğrencilerin materyalleri kullanmayınca bir süre sonra duyarlı hale gelecekleri için." şeklindeki gerekçelere dayandırmışlardır.

Verilen yanıtlara bakıldığında söz konusu eğitim araçlarını kullanmaktan öğrencileri mahrum etmenin onlar üzerinde caydırıcı olacağı ve terbiye edici sonuçlar doğuracağı kanaatinin güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin söz konusu tercihlerinde, örnek olay-1 ve örnek olay-2'deki gibi sistemsel zorluklardan değil, aksine doğruluğuna inanarak böyle davranma eğilimi içinde olduklarını göstermektedir. Oysa olumlu amaçlara yönelik olsa bile, fiili sonuçları açısından bakıldığında bu tutum, zımnen, insanın/öğrencinin eşya karşısında geri plana itilmesi anlamına geldiği için ÖME yaklaşımı açısından sorunlu bir yaklaşımdır. Bazı okullarımızda bu yaklaşımın hâlâ varlığını koruması eğitimin geleceği açısından endişe vericidir. Materyal kırılrı/bozulur, malzeme tükenir endişesiyle araç-gereçleri öğrencilere yeteri kadar kullanırmama şeklinde görülen bu yaklaşıma bağılı olarak, bazı okullarımızda el değmeden demode olan bilgisayarların, yıllarca kullanılmayan laboratuvar araçlarının, tozlu raflara terk edilmiş kitapların varlığı, eğitimin farklı kademelerinde çalışan araştırmacının kendi mesleki çalışmalarında da gözlenmiştir.

Tablo-4: Kural/ilke belirlemede ÖME'nin esas alınması durumu.

Örnek Olay-4: Okulunuzda yapılan işbölümü sonucunda okulda uygulanacak ilke ve kuralları içeren bir dokümanı hazırlama görevi sizin de içinde bulunduğunuz bir komisyona veriliyor. Konuya hazırlık yaparken ilgili mevzuatı, geçmiş yıllara ait uygulamaları, gelişmiş ülkelerin ve çevredeki başarılı okulların aynı bağlamdaki deneyimlerini; konu hakkında öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin ihtiyaç, görüş, öneri ve taleplerini içeren raporları inceliyorsunuz. Okulda uyulacak ilke ve kuralları belirlerken en çok neyi esas alırsınız?		
Öğretmenlerin Tercih/Kararı	f	%
a) Gelişmiş ülkelerdeki uygulamaları esas alırım.	7	6,9
b) Çevredeki başarılı okulların deneyimlerini esas alırım.	21	20,8
c) Verimli ders işleme imkânını esas alırım.	18	17,8
d) Okul yönetimi, öğretmen ve velilerin önerilerini esas alırım.	21	20,8
e) Öğrencilerin ihtiyaçlarını esas alırım.	34	33,7

Örnek olay-4'te öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçları ile başka unsurlar arasında tercih yapmak durumunda kaldıklarında tercihlerinin ne yönde olacağı sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bilindiği gibi ÖME yaklaşımının temel ilkelerinden biri, eğitime ilişkin bütün uygulamalarda öğrencilerin ihtiyaçlarının öncelenmesidir. Örnek olay-4'ün soru kökünde verilen "... en çok neyi esas alırsınız?" ifadesindeki vurgu dikkate alındığında, bu örnek olayda ÖME açısından öncelikte tercih edilmesi beklenen uygulamalar c ve e seçeneklerinde belirtilen durumlardır. Örnek olay-4'e ait tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin %33,7'si, okulda uyulacak ilke ve kuralları belirlemede öğrencilerin ihtiyaçlarını, %17,8'i de verimli ders işleme imkânını esas alacağını belirtmiştir. Dolayısıyla toplamda %51,5 oranında denegin, ÖME yaklaşımının birinci dereceden gerektirdiği tercihi yaptığı söylenebilir.

Elbette rasyonellik ve bilimsel geçerlilik açısından bakıldığında tabloda verilen diğer seçeneklerde belirtilen durumların da bir değeri/karşılığı vardır. Bununla birlikte, bu seçeneklerde tanımlanan durumların c seçeneğindeki "verimli ders çalış-

ma" ve e seçeneğindeki "öğrencilerin ihtiyaçlarını esas alma" durumları karşısında bir kıyas gücünün bulunduğunu söylemek zordur. Bu nedenle, örnek olay-4'teki a, b ve d seçeneklerindeki uygulamaları tercih edeceğini belirten toplam %48,5 oranında deneğin izleyeceğini belirttiği tutumun rasyonel ve bilimsel bir karşılığı bulunmakla birlikte, ÖME'nin hedefleri bağlamında ikinci planda kalmaktadır.

Aynı örnek olayla ilgili olarak sorulan "Tercihinizin/kararınızın nedeni?" şeklindeki açık uçlu soruya, yanıt veren az sayıdaki öğretmen: "Okulun başarısını belirleyen okul yönetimi, öğretmenler ve velilerdir, bu nedenle onların görüşleri esas alınmalıdır.", "Öğretmen, veli, okul yönetimi öğrenciler için vardır, öğrenciler onların vereceği karara uymalıdır." şeklindeki gerekçeleri sürdüğü görülmüştür. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere belli oranda öğretmende, büyüklerinin, öğrenciler için onlardan daha doğru karar vereceği, onların kararı karşısında çocukların/öğrencilerin görüşlerine itibar edilmemesi gerektiği anlamına gelen bir eğilime sahip olduklarını söylemek mümkündür. Geleneksel öğretmen merkezli eğitim yaklaşımına karşılık gelen bu eğilimin, tablodaki bulgulara göre öğretmenlerin %20,8'inde (d seçeneği) varlığını koruduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-5:Farklı görüşlere saygı göstermede ÖME'nin esas alınması durumu.

Örnek Olay-5: Bir gün derste kendinizden emin bir şekilde anlattıklarınıza birkaç öğrenci katılmıyor ve bu öğrenciler sizinkinden farklı görüşleri sürüyorlar. Sonuçta sınıfta görüşünüze katılan ve katılmayan öğrenciler arasında ihtilaf çıkıyor. Bu durumda ne yaparsınız?		
Öğretmenlerin Tercih/Kararı	f	%
a) Farklı düşünen öğrencileri ikna etmek için yeni kanıtlar ararım.	11	10,9
b) Tartışmanın büyümemesi için konuyu değiştiririm.	1	1,0
c) Farklı düşünen öğrencilerin görüşlerine saygı duyarım.	31	30,7
d) İki görüş arasında bir sentez oluşturarak ihtilafı çözmeye çalışırım.	44	43,6
e) Tutumlarımdan dolayı her iki grubu tebrik ederim.	14	13,9

Öğretmen tutumları bağlamında ÖME yaklaşımının öngördüğü temel ilkelerden biri, çoğulculuk, farklı görüşlere saygı gösterilmesi ve hatta öğrencilerin farklı düşünebilmeleri için cesaretlendirilmesidir. Bu açıdan bakıldığında örnek olay-5'teki durumda öğretmenlerden öncelikle beklenen tercih, "Tutumlarımdan dolayı her iki grubu tebrik ederim." ve "Farklı düşünen öğrencilerin görüşlerine saygı duyarım." durumlarını içeren c ve e seçenekleridir. Bu iki seçeneği işaretleyen öğretmenlerin oranı toplamda %44,6'dır.

Örnek olay-5'te ÖME yaklaşımı açısından ortaya çıkan riskli durum, %10,9 oranında deneğin a seçeneğinde verilen "Farklı düşünen öğrencileri ikna etmek için yeni kanıtlar ararım." şeklindeki tutumu sergileme eğilimidir. Zira böyle bir uygulamanın kabul edilebilir mantıklı nedenleri olsa da, sonuçları itibarıyla ÖME yaklaşımının gerektirdiği esnek, demokratik ve çoğulcu sınıf kültürünü ortadan kaldırma riskini içermektedir. Antiteze kapalı, doğrunun tek olabileceği anlayışına dayalı ve

dikte edici bir etkileşim modelini çağrıştırmaları nedeniyle böyle bir uygulamanın öğrencilerin özgür düşünme cesaretini kırıcı sonuçlar doğurması da muhtemeldir.

Diğer yandan, örnek olay-5'te tasvir edilen durum karşısında, "İki görüş arasında bir sentez oluşturarak ihtilafı çözmeye çalışırım." seçeneğini işaretleyen ve sentezci bir tutum içinde olacakları anlaşılan %43,6 kadar öğretmenin yaklaşımının da süreklilik arz etmesi hâlinde, ÖME'nin felsefesinden bir sapmaya neden olabileceğini söylemek mümkündür. Zira sentezci yaklaşım, uzlaşma kültürü ve diyalogun gelişmesi açısından yararlı ve hatta gerekli olmakla birlikte, bunun süreklilik hâli, sınıf ortamında düşünsel heterojenliği ortadan kaldıracaktır. Heterojenliğin olmadığı yerde de antitez, dinamizm, heyecan, çeşitlilik ve çoğulculuk barınmaz; dolayısıyla da aktif öğrenmenin koşulları ortadan kalkmış olur.

Örnek olay-5'le ilgili açık uçlu soruya yanıt veren öğretmenlerin çoğu, farklı görüşlere saygı göstermenin önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte, "Farklı düşünen öğrencileri ikna etmek için yeni kanıtlar ararım." seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden açık uçlu soruya yanıt verenlerin ise: "Anlattığım konunun doğruluğundan eminsem tezimde ısrar etmeliyim.", "Eminsem bu öğrencileri doğruya inandırmak benim görevim.", "Onları ikna etmek için yeni kanıtlar sunmalıyım." şeklinde gerekçeler ileri sürdüğü görülmüştür.

Tablo-6: Sınıfının düzenlenmesinde ÖME'nin esas alınma durumu.

Örnek olay-6: Sorumluluğunuzda olan sınıfta/şubede fiziksel bir düzenleme yapma gereğini duyuyorsunuz. Konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yaptıktan sonra zihninizde çeşitli modeller/alternatifler netleşiyor. Bunlardan en çok hangisini tercih edersiniz?		
Öğretmenlerin Tercih/Kararı	f	%
a) Estetik yönden en uygun olanı.	2	2,0
b) Mevzuata en uygun olanı.	2	2,0
c) Öğrencilerin merkezi sınavlardaki (SBS, YGS, LYS vb.) başarısı için en uygun olanı.	43	42,6
d) Öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişimi açısından en uygun olanı.	53	52,5
e) Maliyeti en düşük olanı.	1	1,0

Öğrencilerin öğretim ortamında kendilerini rahat, mutlu ve huzurlu hissetmeleri ÖME yaklaşımı açısından önem arz etmektedir. Öğretmen yeterliliklerini konu alan 2009 tarihli bir araştırmada öğrencilerin %17,9'unun kendilerini sınıf ortamında rahat hissetmedikleri ortaya çıkmıştır (TED, Öğretmen Yeterlilikleri; 2009). Örnek olay-6'da öğretim ortamının düzenlenmesinde öğretmenlerin ÖME yaklaşımını, dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını esas alma eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretim ortamının (sınıfın/dersliğin) düzenlenmesi hususunda eğitim mevzuatımızda katı standartlar bulunmamaktadır. Türk Bayrağı, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin sınıfta bulundurulması gibi sınırlı bazı düzenlemelerin dışında bu konudaki takdir, durumsal da dikkate alması koşuluyla önemli ölçüde okul yönetimine ve öğretmenlere bırakılmıştır. Örnek olay-6'da öğretim ortamının düzenlen-

mesinde öğretmenlerin %52,5'i öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişimi açısından en uygun olan modeli tercih edeceklerini belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal gelişimini önemsemesi bağlamında ÖME yaklaşımı açısından önem arz etmektedir.

Örnek olay-6'da öğretmenlerin %42,6'sının öğretim ortamının düzenlenmesinde "Öğrencilerin merkezi sınavlardaki (SBS, YGS, LYS vb.) başarısı için en uygun olan." modeli tercih edeceklerini belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu, eğitim sistemi içinde sınav kurumunun öğretmenlerin karar ve tercihlerini ne denli etkilediğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Zımnen, önemli oranda öğretmen için sınav başarısının öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişiminden daha önemli olduğu anlamına gelen bu sonucun altında yatan öncelikli nedenler, eğitim sisteminin sınavlara ve bilgiye dayalı aşırı rekabetçi yapısı ile toplumun okuldan beklentisinin aşırı derecede makam, mevki, diploma ve istihdam odaklı olmasıdır. Başka bir ifadeyle ailenin, okulun ve toplumun ödüllendirme sisteminin kişilik gelişimi ve sosyal başarıdan ziyade ekonomik ve akademik başarıyı özendirme ve ödüllendirmesidir. Bu iki neden, eğitim sisteminin geleneksel müfredat, sınav ve öğretmen odaklı yapısıyla da etkileşince, tabloda görülen durumla karşılaşmak kaçınılmaz hale gelmektedir. Nihayet, merkezi sınavlardaki başarı için en uygun olan modeli tercih edeceklerini belirten öğretmenlerin örnek olay-6 ile ilgili açık uçlu soruya verdikleri "Çünkü sınavlar öğrencilerin geleceği için önemlidir.", "Yapılacak olan sınavlardaki başarıya göre her şey değerlendiriliyor.", "Sınavlarda öğrencilerimin mağdur olmasını istemediğim için.", "Sınavo hazırlamak benim için de önemli olduğu için.", "Veliler için önemli olanın çocuğunun sınavda başarılı olması." şeklindeki yanıtlar da bu tespiti doğrulamaktadır.

Tablo-7: Öğrencilerin oturma düzeninde ÖME'nin esas alınma durumu.

Örnek olay-7: Okulunuzda, öğrencilerin sınıfta oturma düzeni ile ilgili yeni bir model üzerinde çalışılıyor. Konuyla ilgili olgunlaşan birkaç alternatif var. Her birinin öğretmen ve öğrenciler açısından hem avantajı hem de dezavantajı var. Konu hakkında sizin de görüşünüze başvuruluyor. En çok hangi amaca hizmet edeni tercih edersiniz?		
Öğretmenlerin Tercih/Kararı	f	%
a) Öğrenci-öğretmen etkileşimini en iyi sağlayan modeli.	31	30,7
b) Öğrenci-öğrenci etkileşimini en iyi sağlayan modeli.	2	2,0
c) Eğitim araçlarından maksimum yararlanmaya imkân veren modeli.	4	4,0
d) Öğrencilerin en çok tercih ettikleri modeli.	1	1,0
e) Öğrencilerin derse aktif katılımını en iyi sağlayan modeli.	63	62,4

Başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkiler. Sınıfta sıraların düzenleniş biçimiyle öğrencilerin güdüsü, derse katılımı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi arasında ilişki vardır (Aydın, 2000; Erden, 2005). ÖME yaklaşımında, eğitimin diğer boyutlarında olduğu gibi öğrencilerin oturma düzeninde de birinci derecede esas alınan ölçüt, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenmenin kolaylaştırılmasıdır. Örnek olay-7'de öğrencilerin oturma düzeninin belirlenmesinde

öğretmenlerin neyi esas aldıkları ve bunun ÖME açısından anlamı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilindiği üzere ÖME yaklaşımına göre etkili ve kalıcı öğrenme öğrencilerin derse aktif katılımı ile mümkündür.

Örnek olay-7'ye ait tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin %62,4'ü e seçeneğinde verilen "Öğrencilerin derse aktif katılımını en iyi sağlayan modeli." tercih edeceğini belirtmiştir. Bu bulgu, önemli oranda öğretmenin katılımcılık ilkesi ile başarı arasındaki nedensellik ilişkisinin farkında olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin %30,7'sinin a seçeneğinde verilen "Öğrenci-öğretmen etkileşimini en iyi sağlayan modeli.", %4,0 kadarının da eğitim araçlarından maksimum düzeyde yararlanmayı sağlayan modeli tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, okullarda öğretmen merkezli eğitim yaklaşımının kayda değer oranda varlığını koruduğunu göstermektedir.

Araştırma verilerinin işlenmesi sürecinde, tercihlerini bu yönde kullanan öğretmenlerin, örnek olayda yer verilen ve yapılan tercihin gerekçelendirilmesini amaçlayan açık uçlu soruya yanıt vermedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin %30,7'si tarafından tercih edilen a seçeneğindeki uygulama ile amaçlanan öğretmenleri iletişimin ve etkileşimin merkezi hâline getirmek olduğu düşünülebilir. Bunun ÖME'de asla yeri olmadığını söylemek mümkün olmamakla birlikte; Bacanlı (2006)'ya göre tüm sıralarının öğretmen masasına yönelik olarak dizildiği bir görünümün sergilendiği sınıfta, bu görünüm, öğrencilerin öncelikle öğretmenle ilişkiye girmeleri gerektiği, kendi aralarında etkileşimin sınıf ortamında yasaklanmış olduğu anlamını taşımaktadır. Böyle bir sınıf düzeni öğrencilerin sosyal ilişkilerinin en aza indirgelediği için, sosyal gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

ÖME yaklaşımı, öğrencilerin pasif dinleyici oldukları program ve/veya öğretmen merkezli geleneksel eğitim yaklaşımının aksine, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olmasını esas alır. Öğrenciler arasında zekâ, yetenek ve kültürel farklılıkların olabileceği gerçeğini dikkate alarak çoklu/seçenekli öğrenme fırsatlarını sunar. Öğretimin hem grupla hem de bireyselleştirilmiş biçimlerini öngörür.

ÖME yaklaşımı, durumsallığın en yüksek düzeyde dikkate alınması ilkesine dayanır. Bu ilke, öğretim programlarının çerçeve niteliğinde, esnek ve okul tabanlı olmasını; yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre müfredat üzerinde sınırlı da olsa değişiklik yapabilme yetkisinin bulunmasını gerektirir. Araştırmanın örnek olaylarında tasvir edilen durumlar karşısında bazı öğretmenlerin tercih edebilecekleri uygulamalara bir bütün olarak bakıldığında, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının okullarda uygulanmasıyla ilgili sorunlu alanların bulunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle örnek olay-1 ve örnek olay-2'ye ait bulgular ve bu örnek olaylara ait açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan, önemli oranda öğretmenin, kendilerini müfredat odaklı davranmak zorunda hissettikleri anlaşılmaktadır. Örnek olay-2'nin bulgularından anlaşılacağı üzere, güncelliğini yitirmesine ve öğrencilerin ilgisini çekmemesine rağmen, bir konunun/kazanımın müfredatta bulunması nedeniyle toplamda öğretmenlerin %82,2'si (a, c, d, e seçeneklerinin toplamı) tarafından işlenebileceği anlaşılmaktadır. En katı biçimiyle müfredat merkezlik anlamına gelen bu durumun başlıca nedeni, eğitim camiası içinde müfredatın âdeta kutsallaştırılması ve onu sorgulamanın, eleştirmenin bir disiplin suçu ve/veya en azından yerleşik mesleki kültüre aykırı davranmak şeklinde görülmesidir. Öğretmenlerin müfredat bağla-

mında verileri uygulama dışında hiçbir yetkisinin olmadığı şeklindeki bu algının bir kurum kültürüne dönüşmüş olması ve bu bağlamdaki farklı seslerin bir şekilde bastırılmasıdır.

Öncelikle şunu kabul etmek gerekir ki, müfredatı durumsal koşullara uyarılma bağlamında öğretmen ve yöneticilere yetki verilmedikçe bir okulda ÖME yaklaşımının beklenen düzeyde hayata geçirilmesi imkânsızdır. Türkiye’deki uygulamalara bu açıdan bakıldığında, bizzat devlet eliyle ÖME’nin uygulanışını zorlaştıran eğitime ilişkin geleneksel ezberler ve sistemsel/yapısal durumlardan kaynaklanan sorunların olduğu görülür. Belirtilen hususta dikkati çeken en önemli çelişki, ağırlıklı olarak müfredat, ders kitapları ve mevzuat boyutunda görülmektedir. Türkiye’de eğitim camiası içinde eğitimin anayasası olarak kabul edilen müfredat, bilimsel süreçler izlenerek hazırlanmakta ise de, müfredatın ve ders kitaplarının hazırlanmasında ülkede tek bir sosyal, kültürel, ekonomik, coğrafi gerçekliğin bulunduğu kabulünden hareket edilmektedir. Bu durum, bireysel farklılıkları gözetme, fırsat eğitiminden yararlanma, durumsallık ilkesini işe koşma ve aktif öğrenme tekniklerini kullanma bağlamında öğretmenlerin hareket alanını daraltmaktadır. Mevcut haliyle, yani, müfredata ilişkin yaratılan mevcut kutsallık algısıyla, Türkiye’de sayısı 60.000’i aşan eğitim kurumunda ÖME’nin istenen düzeyde hayata geçirilmesi zordur. Bu bağlamda yapılması gereken, öğretmenlerin profesyonellik yönünü güçlendirmek ve onlara güvenmektir. Öğrencilere en yakın, onları en iyi tanıyan, onların ihtiyaçlarını en iyi bilen kişiler olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlere, gerektiğinde müfredatı öğrencilerin ihtiyaçları temelinde esnetme yetkisi verilmelidir. Bu bağlamda psikolojik baraj etkisi yapan ve yukarıda açıklanan tarihsel/kültürel algının süratli bir şekilde değişmesi için yapılabilecek değişikliklerin mevzuata da konu edilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın bulgularından, ÖME yaklaşımının etkili bir şekilde hayata geçirilmesini engelleyen diğer bir sorunlu alanın da sınav sistemi ve sınav kurumuna yapılan aşırı vurgu olduğu anlaşılmaktadır. Örnek olay-6’da kurgulanan durum karşısında öğretmenlerin %42,6’sının sınav endeksli uygulamayı (c seçeneği) tercih etmesi bunun kanıtıdır. Resmî bir değerlendirme yöntemi olmasa da, ülkemizde okulun/öğretmenin performansı, çoğunlukla, yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerinin aldıkları puanla değerlendirilmektedir. Yasal temeli bulunmamakla birlikte, öğretmenler açısından görevde yükselme, toplumdaki tanınma, kabul görme ve hatta ek gelir elde etme gibi fırsatlar, dolaylı olarak, öğrencilerinin sınavlarda gösterdikleri başarıya göre şekillenmektedir. Başka bir ifadeyle, velilerin; okul, il, ilçe ve hatta Bakanlık yöneticilerinin sınavlara hak ettiğinden fazla önem vermesi; sınav puanının başarının en önemli ölçütü olarak görülmesi; öğrenci ve öğretmene yönelik ödül sisteminin sınavlara endekslenmesi, sınavı, eğitim sisteminin en belirleyici unsurlarından biri hâline getirmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenler de kaçınılmaz bir şekilde değer eğitiminden demokrasi kültürüne, öğrenci merkezlikten sosyalleşmeye kadar eğitimin öncelikli birçok amacını sınavlara konu olabilecek kalıp ve ezber bilgilere feda etmek durumunda kalmaktadırlar.

Sadece ÖME yaklaşımı açısından değil, aynı zamanda eğitimin makro amaçları açısından da ciddi bir sosyal, kültürel ve sistemsel engel olan sınav baskısı ve sınava dayalı rekabet sorununun kalıcı çözümü, zor da olsa, toplumun ödül sistemine/anlayışına ilişkin mevcut kültürün değiştirilmesidir. Başarılı bir sosyalleşme; millî, manevî, ahlaki ve evrensel değerlere bağlılık, sosyal sorumluluk sahibi olma, kimlik ve kişilik kazanma gibi yeterliliklerin da en az iyi bir makam sahibi olma, çok para kazanma kadar toplumda takdir edilmesidir. Bir zihniyet değişimini gerektiren böylesi bir çözümün toplumsal boyutta uzun vade gerektireceği muhakkaktır. Bununla birlikte, söz konusu problemin ve çözümlerinin öğretmen, yönetici ve aile

eğitimine, veli toplantılarına, ilgili sivil toplum kuruluşlarının gündemine konu edilmesi, akademik dünya ve basında sıklıkla tartışılmasının belirtilen zihniyet değişimini hızlandıracağı düşünülmektedir. Belirtilen zihniyet değişiminin hızlandırılması ve Türkiye’de öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının beklenen düzeyde hayata geçirilmesi için daha kısa vadede ve pratiğe yönelik sonuçlar almak için:

1. Önemli oranda öğretmende bir mesleki ezbere/kültüre dönüşen geleneksel müfredat ve öğretmen merkezli eğitim yaklaşımlarının, ÖME’nin hayata geçirilmesindeki olumsuz etkilerine eğitimin bütün paydaşlarının dikkati çekilmelidir. Müfredat hiçbir şekilde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından üstün tutulmamalı; kültürel olarak müfredata ilişkin oluşan kutsallık algısı rasyonel bir şekilde sorgulanmalıdır. Bu hususta başta akademisyenler ve Bakanlık bürokrasisi aktif rol alarak, temel önceliğin, “öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları olduğu” hususunda öğretmenleri ve okul yöneticilerini cesaretlendirmelidir.
2. Öğretmenleri aşırı derecede müfredat ve bilgi odaklılığa zorlayarak ÖME yaklaşımından uzaklaşmalarına neden olan merkezî sınavlar ile katı rekabetçi ve eleyici kademeler arası geçiş sisteminin, belirtilen olumsuz etkisinin azaltılması için kademeler arası geçişte öğrencilerin derste katılım, performans ve başarılarının, sonucu daha yüksek oranda etkilemesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Sistem içindeki öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgi ve beceri açığının kapatılması için eğitim fakültelerinin birikiminden daha etkili bir şekilde yararlanılmalıdır. Bu hususta sadece Bakanlık, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri düzeyinde işbirliği yapılması ile yetinilmemeli, okulların da doğrudan üniversitelerle işbirliği yaparak akademik destek alması teşvik edilmelidir.
4. Öğretmenlerin atanmalarına esas olan mesleğe giriş sınavlarında ÖME, aktif öğrenme, öğrenen okul, yaratıcı okul, demokratik okul gibi çağdaş yaklaşımlara ilişkin yeterlilikleri ölçen sorulara daha çok yer verilmeli ve bunların sonucu etkileme oranı yüksek tutulmalıdır.
5. Sisteme yeni katılacak öğretmenlerin mesleki önceliklerinin ÖME temeline şekillenmesi için, öğretmenlerin “*adaylık eğitimi programı*”, belirtilen bağlama hizmet edecek şekilde revize edilmelidir.
6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin performanslarının ölçülmesinde ve görevde yükselmelerinde ÖME yaklaşımına ilişkin yeterlilikler etkili bir ölçüt olarak dikkate alınmalı, bu bağlamdaki düzenlemeler mevzuata yansıtılmalıdır.
7. Okul yöneticileri ve denetim elemanlarının, ÖME hakkında öğretmenlere etkili bir şekilde rehberlik yapabilmeleri için konu hakkında bilgi, beceri ve duyarlılıklarını geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
8. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının bir mesleki kültüre dönüşmesi için öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde gerek teorik çerçeve boyutunda gerekse okullarda yapılan öğretmenlik uygulamalarında ÖME’ye yönelik bilinç ve deneyim artırıcı çalışmalara daha çok yer verilmelidir.

Kaynakça

- ABAY, Ali Rıza (2004). "Eğitim Toplum İlişkisi ve Türkiye Uygulamaları", **Türk Dünyası Araştırmaları**, S.149, ss.129-146.
- ACAT, Bahaddin; DÖNMEZ, İsmail (2009). "To compare Student Centred Education and Teacher Centred Education in Primary Science and Technology Lesson in Terms of Learning Environments", **Procedia Social and Behavioral Sciences** V.1, pp.1805-1809.
- AÇIKGÖZ, Kamile (2002). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AVCI, Nabi; TAŞCI, N. Cemalettin; DERMAN, Deniz; ERDOĞAN, Nezi; KÖYMEN, Ülkü (1989). **Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemine Etkileri**, MEB Yurtdışı Eğitim ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- AYDIN, Ayhan (2000). **Sınıf Yönetimi**, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- BACANLI, Hasan (2006). **Sosyal Beceri Eğitimi**, (Ed. Y. Kuzgun) İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BIGGS, John. B (1990). Teaching: Design for Learning, in B. Ross (ed), Teaching for Effective Learning, Sydney: HERDSA.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1991). "Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.24, S.2, ss.669-674.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; ALTUN. A. Sadegül; YILDIRIM, Kamil (2010). **TALIS Teaching and Learning International Survey-Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması**, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- ÇELİK, Vehbi (2003). **Eğitimsel Liderlik**, Pegem A yayıncılık, Ankara.
- ELEN, Jan; CLAREBOUT, Geraldine; Le'ONARD, Rebecca; LOWYCK, Joost (2007). "Student-centred and Teacher Centred Learning Environments: What Students Think", **Teaching in Higher Education**, V.12(1), pp.105-117.
- ERDEN, Münire (2005). **Sınıf yönetimi**, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- GLASSER, William (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**, (Çev. Ulaş KAPLAN), Beyaz Yayınevi, İstanbul.
- GÜÇLÜOL, Kemal (1985). **Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- HANNAFIN, Micheal; HILL Janette R.; LAND, Susan M. (1997). "Student-Centered Learning and Interactive Multimedia: Status, Issues, and Implications", **Contemporary Education**, V.68(2), pp.94-99.
- <http://yayim.meb.gov.tr>, "Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme", Orhan ERCAN, 5 Temmuz 2013.
- KARASAR, Niyazi (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- KİM, ChanMin; KİM, Min Kyu; LEE, Chiajung; SPECTOR, J. Michael; De MEESTERC, Karen (2013). "Teacher Beliefs and Technology Integration", **Teaching and Teacher Education**, V.29, pp.76-85 .
- KORKMAZ, İsa (2007). "Öğrenci Merkezli Ders Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.17, ss.393-402.
- LEA, Susan J.; STEPHENSON, David; TORY, Julitte (2003). "Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond 'Educational Bulimia'?" **Studies in Higher Education**, V. 28,(3), pp.321-334.
- MAYER, Richard (2004). "Should There be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction", **American Psychologist**, V.59(1), pp.14-19.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2007). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- ÖZCAN, Mustafa (2011). **Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- ÖZDEMİR, Servet; YALIN, H. İbrahim (1998). **Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği**, Nobel Yayınları, Ankara.
- ÖZPOLAT Abdulvahap (2008). "İnkılapçı ve Muhafazakar Devlet-Toplum Anlayışlarının Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğindeki Yansımaları", **Millî Eğitim**, S.179, ss.230-239.
- SCHOMMER, Marlene (1990). "Effects' of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension" **Journal of Educational Psychology**, V.82(3), pp.498-504.
- SCOTT, John; BUCHANAN, John; HAIGH, Neil (1997). "Reflections on Student-Centered Learning in a Large Class Setting", **British Journal of Educational Technology**, V.28(1), pp.19-30.
- TÖREMEN, Fatih (2004). "A Study of Facilitative Leadership Behavior and its Role in the Success of School", **International Journal of Educational Reform**, V.13(3), pp.295-306.
- TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ (2009). **Öğretmen Yeterlikleri**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- VURAL, Birol (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

THE PLACE OF STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHERS' OCCUPATIONAL PRIORITIES

Vahap ÖZPOLAT*

Abstract

The requirement to bring individuals in paradigms like democracy, knowledge based society, globalization necessitates innovation of educational approaches and practices based upon stated paradigms in many countries. In educational literature, significantly, these efforts corresponding to "student-centered education" has gained acceleration in Turkey during the past ten years. In this context, student-centered education approach is endeavoured more dominant component of education in curriculum, textbooks, teacher training and teaching methods. In the sense of educational outputs and its effects on students one of the most important dimension of these studies is in-class teaching practices. In other words, student-centered education approach is actualised by teachers. The qualitative and quantitative research methods are used in this research aspiring to locate this approach in terms of teachers' occupational priorities and in this respect to contribute the literature. Data obtained from findings collected via questionnaire are analyzed in frequency and percentage dimensions on sheet, and data obtained from subjects' answers to open ended questions are analyzed by correlating them with relevant quantitative findings.

Key Words: Education, teacher, student-centered education, active learning

* Ministry of National Education, Undersecretary