

## ÖĞRENCİ ODAKLI BİR YAKLAŞIM KULLANARAK ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ÖĞRETMEK: UYGULAMAYA YÖNELİK ELEŞTİREL DÜŞÜNCELER\*

*Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU*

*Marmara Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, İstanbul.*

### Özet

*Bu çalışmada, yüksek lisans derecesinde işlenen sosyal araştırma yöntemleri dersinde, öğrenci odaklı öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilerin öğrenme etkinliğini artırmak girişimine yönelik düşünceye dayalı vaka analizi sunulmaktadır. Vaka incelemesi öğretimi, soruna dayalı öğrenme, grup çalışması, canlandırma (role play) ve simülasyon (benzetim) gibi bir dizi özel tekniğin kullanılması incelenmektedir. Bu çalışmada, söz konusu vaka incelemesinde, müfredatın öğrenci odaklılık çerçevesinde hazırlanmasının; öğrenci performansı, öğrenme deneyimi ve ders değerlendirmesinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle, öğrenci odaklı tekniklerin kullanılması öğrenme etkinliği için güçlü bir sosyal bağlam hazırlarken öğrencilere müfredatın teknik yönlerini inceleyebilecekleri deneyime dayalı genel bir çerçeve sunmaktadır. Ancak, analiz, öğrencilerin daha resmi öğretim yöntemlerine değer vermeye devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca elimizdeki vaka incelemesinde öğrenci odaklı tekniklerin daha öğretici öğretim uygulamalarıyla bütünleştirilebilecek şekilde kullanıldığı görülmektedir.*

*Anahtar kelimeler: Araştırma yöntemleri, öğrenci odaklı öğrenme, küçük grup içerisinde öğretim*

## TEACHING A RESEARCH METHOD BY USING A STUDENT CENTERED APPROACH: CRITICAL THOUGHT INTENDED FOR APPLICATION

### Abstract

*The article presents a reflective case study analysis of an attempt to enhance student learning through the introduction of student-centred teaching methods in a masters-level social research methods subject. The introduction of a range of specific techniques, including case study teaching, problem based learning, groupwork, role-play and simulation, is reflected upon. The article concludes that the re-orientation of the curriculum toward student-centredness in this case had a positive effect on student performance, learning experience and subject evaluation. In particular, the use of student-centred techniques facilitated a strong social context for learning, and provided students with a common experiential framework from which to explore the technical aspects of the curriculum. However, the analysis also found that students continued to place value on more formal teaching methods, and that the value of student-centred techniques in this case rested in the way in which they were integrated with more didactic teaching practice.*

**Keywords:** *Research methods, Student-centred learning, Small group teaching*

\* Bu makale; **Jo Barraket.**; University of Melbourne, Journal of University Teaching and Learning Practise, Teaching Research Method Using a Student-Centred Approach Critical Reflections on Practise, 2004, sf:65-73'den, Dr. Sena Gürşen Otacioğlu tarafından çevrilmiş ve düzenlenmiştir.

## Giriş

Bu makale, geniş bir çerçevede öğrenci odaklı yaklaşım olarak nitelendirilebilecek bir sistemi kullanarak küçük grup içerisinde sosyal araştırma yöntemlerinin öğretimini incelemeyi amaçlamaktadır. İncelemenin yoğunlaştığı nokta ise, siyaset araştırmaları alanında yüksek lisans seviyesindeki araştırma yöntemleri müfredatı kapsamında bir dizi interaktif öğrenme etkinliğinin kullanılmasıdır. Uygulamaya yönelik bu değişiklikler, farklı deneyim düzeylerine sahip öğrenci gruplarıyla etkili bir şekilde öğretim gerçekleştirilmesinin çift taraflı zorlukları karşısında, araştırma yöntemleri müfredatını bu gruplar için ilgi çekici ve ilgili kılabilmek amacıyla yapılmıştır. Benimsenen bu yaklaşım, küçük gruplarda etkili öğretim bağlamında ilgili kavramlar ile öğrenme ve öğretime yönelik öğrenci odaklı yaklaşımlara yönelik bir ilgiyle şekillenmiştir.

### ***Küçük Gruplarda Öğretim Sürecinde İnteraktif Öğrenme Etkinlikleri Kullanarak Uygulanan Öğrenci-Odaklı Yaklaşımlar***

Pedagojik bağlamda, öğretime yönelik öğrenci ya da öğrenen odaklı yaklaşımlar, öğrenme doğası ile ilgili anlayışı değiştirme ve özellikle yapılandırmacı (constructivist) yaklaşım olarak bilinen öğrenme teorisinden ortaya çıkmıştır. En geniş anlamda, yapılandırmacı öğrenme, öğrenenlerin kendileri için bilgi yapılandırmaları esasına dayanmaktadır (Hein, 1991; Krause et al, 2003). 2001’de Maypole ve Davies tarafından da gözlemlendiği gibi, yapılandırmacı teoriler farklı felsefik, psikolojik ve epistemolojik anlayışlar dizisini içine alır. Bu geniş teorik anlayış içerisindeki en temel ayrımlardan biri bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık arasında yapılan ayrımdır. Bilişsel yapılandırmacılık, anlamlı bilgi oluşturma sürecinde bireyler ve çevreleri arasındaki etkileşimi vurgulayan Piaget’in modeline dayanmaktadır. Vygotsky’nin çalışmalarına atfedilen sosyal yapılandırmacılık ise, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimin öğrencilerin öğrenme sürecindeki önemini vurgulamaktadır (Jadallah, 2000; Maypole ve Davies, 2001). Bu çalışmada işlenen öğretim uygulamasına yönelik değişiklikler, öğrenme ve öğretim süreçlerine yönelik yapılandırma yaklaşımlarına atfedildiği ölçüde, sosyal yapılandırma yönelimine de bağlıdır. Bu nedenle, burada irdelenen öğretim uygulamalarına yönelik vurgu, öğrenme için sosyal bağlam oluşturma, küçük grup etkinliğiyle öğrencilerin öğrenme sürecini destekleme ve yüksek düzeyde arkadaş-arkadaş ya da öğrenen-öğretmen etkileşimini teşvik etme üzerindedir.

Yapılandırmacılık, öğrenme teorisi ve uygulamasına yönelik geniş bir anlamlandırma yelpazesini kapsarken, bu teori bünyesindeki yaygın düşünce öğrenci odaklı öğrenmeye yüklenen değerdir (Maypole ve Davies, 2001). Yapılandırmacı yaklaşımların bilginin nasıl üretildiği konusundaki temel çıkarımı, öğrencilerin ‘uzman’ öğretmenlerden bilgi aktarımını alan edilgen ‘araçlar’ olmadıkları, aksine kendi öğrenme ve bilgi oluşturma süreçlerini başlatan kilit ve bu süreçlerin mimarları olduğu yönündedir. Öğrenci odaklı öğrenme ve öğretim çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Öğrenci odaklı öğrenme, öğrencilere, konu seçiminde, öğrenme hızı ve kullanılan öğrenme yöntemleri konusunda daha fazla yetki ve kontrol verildiği bir süreç (Gibbs, 1992); yine dayanak sistemi aracılığıyla yüksek öğrenim finansmanı üzerinde öğrencilerin kontrolü olmasını sağlayan bir yüksek öğrenim reformu mekanizması (West, 1998); ayrıca öğrencileri kendi eğitimsel ilerlemeleri için sorumlu tutan öğretime yönelik geniş bir yaklaşımdır (Nanney, tarih belirtilmemiş).

Bu tartışma amacıyla, öğretim etkinliğini değiştirmek için öğrenen odaklı öğretimle ilgilenen Weimer'in (2002) düşünce sistemini kullanmaktayım. Weimer, özellikle, öğrenci odaklı öğretimi, bu etkinliğine yönelik beş değişikliği kapsayacak şekilde tayin etmektedir:

- Sınıf içerisindeki güç dengesini öğretmenden öğrenciye kaydırmak,
- İçeriği, "bilgi amaç olacak şekilde" değil, bilgi oluşturmak için bir araç olarak belirlemek,
- Öğretmeni; yöneten ve bilgi kaynağı olan kişi kimliği yerine destekleyen ve katkıda bulunan kimliği kazandırmak,
- Öğrenme sorumluluğunu öğretmenden öğrenciye kaydırmak,
- Etkili değerlendirme ile öğrenmeyi desteklemek.

Weimer'in önerdiği bu beş değişiklik, öğrenci odaklı öğrenmeye geçiş öğrenme ortamında değişiklikleri (sosyal ve fiziksel), öğrenme etkinliğinin içeriğine yönelik yapı ve aktarım değişiklikleri ve öğrenme etkinliğinin değerlendirilmesine yönelik değişiklikleri kapsamaktadır. Bundan sonraki incelemede ise özellikle öğrenme ortamı ve öğrenme içeriği ile ilgilenmekteyim. Değerlendirmenin özünün öğrenci odaklı eğitim modelinin temel ilgi noktası olduğu kabul edilirken, aşağıda ele alınan öğretim etkinliğine yönelik değişiklikler, konunun tasarlanması ve sürece dahil olan öğrencilere konunun aktarılmasından sonra gündeme getirilmiştir.

### **Vaka Çalışması Bağlamı**

Bu makalenin bağlamsal odağını, Melbourne Üniversitesi'ndeki Kamu Politika Araştırma Metotları dersinin öğretim uygulamalarındaki değişiklik oluşturmaktadır. *Politika Araştırma Metotları(PAM)*, Siyasi Bilimler Bölümü'nün *Kamu Politikası ve Yönetimi* programında yüksek lisans seviyesindeki seçmeli bir derstir. Bu dersi ayrıca, lisans eğitiminde iftihar listesine giren ve geçer not alanlar dördüncü sınıf öğrencileri, ayrı fakat ilgili bir program olan *Sosyal Politika* yüksek lisans öğrencileri ve farklı bir bölüm tarafından yürütülen, girerken Kamu Politikası ve Yönetimi yüksek lisansından daha farklı ön koşulların arandığı *Gelişim Çalışmaları* yüksek lisans öğrencileri de alabiliyor. Öğrenci grubu, ekonomiden bilime ve toplum hizmetlerine kadar uzanan kamu politikası dallarında önemli miktarda orta düzey yönetim deneyimi olan tam zamanlı profesyonellerle, kamu politikası alanında hiçbir profesyonel deneyimi bulunmayan öğrencilerden oluşmakta. Grupta, dört yıllık eğitiminin sonlarına yaklaşanlar ve yaklaşık on yıldır ilk kez okula gelenler var. Melbourne Üniversite çevresini bilen o bölgeden öğrenciler olduğu gibi, Avustralya yüksek öğrenim sistemine ilk kez giren uluslar arası öğrenciler de bulunuyor. Özetle, oldukça çeşitli bir öğrenci topluluğu. Bu çalışmaya konu olan PAM sınıfında 23 öğrenci var. Bunlardan on üçü yüksek lisans öğrencisi, lisansın son sınıfından ikisi iftihar öğrencisi, sekizi de geçer not almış öğrenciler. Sınıftaki öğrenciler, Avustralya, Singapur, Sri Lanka, Hindistan, ABD ve Malezya vatandaşlarından oluşuyor.

### **Metodoloji**

Bu analizde kullanılan metodoloji, aksiyon araştırma metodolojisi üzerine inşa edilmiş yansıtıcı bir vaka çalışması yöntemidir. Aksiyon araştırma metodolojisi, özetle, tekrarlayan bir değişim veya müdahale süreci, veri toplama ve analiz ile davranış sonuçlarına yönelen düşünmedir. Eğitim bağlamı çerçevesinde davranış araştırması, önce Kurt Lewin, sonra da Paolo Friere'nin çalışmalarına dayandırılarak, bir eğitimcinin

uygulamalarında doğrudan etkisi olan, sınıf atmosferini canlandırmalarını sağlayan ve öğretme yöntemlerindeki gelişmeleri destekleme olanağı veren sistematik bir inceleme formu olarak tanımlanmıştır (Glanz, 1991).

Bu vakada, PAM sınıfının sınıf içi öğretme metotlarında aşağıda detaylarıyla tartışılan büyük değişiklikler yapılmıştır. Biçimlendirici ve özet değerlendirmeler, öğrencilerin değerlendirme sırasındaki performansı ve sınıf içi gözlem yoluyla, niteliksel ve niceliksel veriler toplanmıştır. Bu veriler, niteliksel bulguların ve tanımlayıcı istatistiklerin altı çizilerek, aynı sınıfın bir önceki yıl toplanan benzer verileriyle karşılaştırılmıştır. Bu makalede tartışılan fikirler, gelecekteki müfredat değişiklikleri için de bir temel teşkil etmektedir.

### ***Karşılaşılan Güçlük***

*Politika Araştırma Metotları* müfredatının temel öğrenme amaçları, öğrencilerin kamuda ve kar amacı olmayan sektörlerde uygulanan araştırmalar ve kamu politikası konularıyla ilgili akademik araştırmalar da dahil, kamu politikalarıyla ilgili pratik araştırmaları tasarlama, uygulama ve yönetme konusundaki pratik becerilerini ve eleştirel, yansıtıcı düşünme biçimlerini geliştirmektir. Bu dersin etkin biçimde hazırlanmasında, ortaya bazı pratik ve pedagojik zorluklar çıkmaktadır.

Pratik güçlükler, öğrenci grubunun çeşitliliği merkezinde toplanıyor. Özetlenecek olursa, sınıfa bu konuyu herkesin kendi farklı eğitsel ve profesyonel geçmişinin karşılığını bulabileceği bir üslupla anlatarak etkin bir biçimde öğretmek güçtür zira öğrencilerin bir grup olarak hiçbir ortak öğrenme deneyimi bulunmamaktadır. Bu durumla, öğrencilerin seçtiği derslerin süresi, kombinasyonu ve sırasıyla ilgili esnek bir yapının teşvik edildiği lisans sonrası programlarda görev yapan birçok eğitici giderek daha sık karşı karşıya gelmektedir. Bu vakada aşılması gereken pratik güçlük, öğrencilerin konunun asıl önemli yanlarıyla ilgilenmeleri için gereken ortak deneyimsel zemini oluşturmakta yatmaktadır. Bu noktada karşılaşılan pedagojik güçlük ise, iyi bilinen bir sorundur. Temeldeki zorluk, araştırma metotları müfredatını öğrenciler için ilginç kılma zorluğudur (Benson ve Blackman, 2003). Buradaki pedagojik güçlük, öğretmen odaklı bir öğretme yaklaşımından öğrenci odaklı bir öğretme yaklaşımına geçilirken, öğrencilere standart, didaktik bir yöntemle araştırma metotları hakkında teknik bilgi aktarımında bulunmaktan çıkıp, öğrencilerin bu teknik bilgiyi iletişim, deneyim, düşünme ve kolektif analiz süreçleri içinde edinebilecekleri interaktif ortamın yaratılmasıdır. Sosyal araştırma metotları öğretimi geleneksel olarak her ne kadar ilk yaklaşımla karakterize edilse de, benim bu bilgileri üç ayrı üniversitenin dört ayrı programında aktarmış olmaktan gelen kişisel deneyimime göre bu yaklaşım, etkin bir araştırma oluşturma sürecinin oldukça "araçsal" bir algısına neden olmaktadır. Oysa daha öğrenci odaklı bir yaklaşıma kayılmasının amacı, öğrencilerin politik ortamlarda etkin araştırmalar hazırlayabilmenin karmaşık yanlarına ve yaratıcı yönlerine dair deneyimsel algılarının artmasıydı.

### ***Pratiği Değiştirmek***

Bu derste daha öğrenci odaklı bir yaklaşım geliştirme arayışı içinde, özellikle küçük grup aktivitelerinin rolü ve doğası üzerine yoğunlaştım. Haliva'nın da 2000'de tanımladığı gibi, öğrenci odaklı öğretme yöntemleri, tartışma, grup çalışması, oyunlar, deneyimsel

öğrenme, problem bazlı öğrenme ve vaka-metot öğretmeyi içerir. Bütün bu yöntemler sömestri boyunca çeşitli kombinasyonlar da kullanıldı.

Tablo 1, sözü geçen yılda (2004) derste yapılan belirgin değişiklikleri, dersin bir yıl önceki tasarımı ile (2003) karşılaştırarak gösteriyor. Özetleyecek olursak, derste yapılan belirgin değişiklikler şunlardan oluşuyordu;

- Ders saatlerinde yapılan küçük grup aktivitelerinin sayısının ve çeşitliliğinin artırılması,
- Sınıftaki konu akışının değiştirilerek küçük grup aktivitelerinin ya da sınıf tartışmalarının resmi eğitmen sunumlarından önceye alınması,
- Mümkün olduğu her durumda, küçük grup aktivitelerinde gazete makaleleri, araştırma raporları, çeşitli politika belgeleri gibi kaynaklar kullanılması.

Konuyu uzatmamak amacıyla, derste işlenen hususlardan sadece ikisi aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır; a)Araştırma etiği ve b)Etkin araştırma araçlarının tasarlanması. Ancak derste ele alınan tüm konuların eğitsel tasarımında önemli değişiklikler yapılmıştır. Şu da unutulmamalıdır ki, eğitmenin sınıfa sunum yapması şeklinde gelişen daha didaktik öğretim uygulaması da bütünüyle dışlanmamıştır. Daha ziyade, ilk elden kaynakların kullanımıyla yapılabilen küçük ve büyük grup çalışmaları, bu tür bir öğretim yöntemine yeğ tutulmuştur.

**Tablo 1. Dersin Tasarımındaki Değişiklik, 2003 - 2004.**

Konu başlığı	2003 sınıfı tasarımı	2004 sınıfı tasarımı
Giriş	Tanışma, konunun özeti, giriş sunumu	Tanışma, konunun özeti, giriş sunumu
Sosyal araştırmanın felsefesi	Eğitmenin anlatımı, senaryo uygulaması	Senaryo uygulaması, eğitmenin anlatımı
Etik	Genel tartışma, eğitmenin anlatımı	4 yönlü vaka çalışması, eğitmenin anlatımı
Etkin araştırma tasarımının ilkeleri	Eğitmenin anlatımı, küçük grup tartışma	Bireysel çalışma, büyük grup tartışma, küçük grup uygulaması, eğitmen anlatımı
Örnekleme yöntemleri	Eğitmenin anlatımı, genel tartışma	Küçük grup senaryo, büyük grup tartışma, eğitmen anlatımı
Araştırma araçları tasarlama	Mevcut araçların grupça analizi, iyi ve kötü örnekler, eğitmenin anlatımı	Grubun konunun değerlendirilmesine katılımı, grubun araştırma araçları ile ilgili görüşleri, eğitmen anlatımı
Veri analizi	Bilgisayar-workshop'u, eğitmen anlatımı	Konuk eğitmen, küçük grup senaryo uygulama, küçük grup eleştirel okuma, sınıf tartışması
Değerlendirme	Eğitmenin anlatımı, genel tartışma	Küçük grup senaryo çalışması, eğitmenin anlatımı
Araştırma Politikaları	Yapılmadı	Mevcut kamu illerinden çıkarılan iki senaryo ile oyun.

***Dersin tasarımının değiştirilmesiyle ilgili görüşler:***

**1-Etik:** Bu konunun spesifik amacı, öğrencilerin bir kamu politikası bağlamı içinde etkin bir araştırmayı yürütmek için gerekli olan yasal, ahlaki ve pratik hususları ve

araştırma etiğiyle bağlantılı farklı politik aktörlerin ihtiyaçlar karmaşasını anlamalarını sağlamaktı. Bunun ötesinde öğrencilerin etiği sadece bir kurallar bütünü gibi algılamasını değil, etik uygulamaların politik araştırmalarda aynı zamanda etkin uygulamaları da getirdiği bilincine varmaları isteniyordu.

2003'te bu sınıf, bağlam içinde araştırma etiğiyle ilgili genel bir tartışmanın ardından eğitmenin ders vermesi temeli üzerinde kurgulanmıştı. Ancak 2004'te dört yönlü bir vaka çalışması yöntemi kullanıldı. Vaka çalışmasının senaryosu, o dönemde eyalet hükümetinin verdiği gerçek bir politika araştırması projesi üzerine kuruldu. Öğrenciler de dört farklı paydaş gruba (hükümet, araştırmaya konu olan kişiler, işi yapmak üzere anlaşılan ticari ekip ve araştırma sonuçları yüzünden işleri etkilenebilecek kişiler) bölündüler. Bunu bir tartışma seansı izledi. Burada araştırmanın etik boyutları göz önüne alınarak, grupların farklı beklentileri ve ihtiyaçlarına odaklanıldı. Bu seansı, öğrencilerin araştırma etiğine epistemolojik yaklaşımı ve söz konusu etik boyutları kavramalarını sağlayacak bir sunum izledi.

*Düşünceler:* 2003 yılında uygulanan formatın öğrencilerin araştırma etiğini anlamaları üzerinde olumsuz bir etkisi olmuş gibi görünmese de, 2004 yılı formatının öğrenme ve bilgiyi getirmiş olduğu nokta, hemen vaka çalışması aktivitesinin arkasından yapılan daha ileri seviyedeki sınıf tartışmasında dikkati çekiyordu. 2004 sınıfı öğrencileri, araştırmada etik tercihleri yönlendiren perspektiflerin çeşitliliğini algılamış bir bağ kurabilmiş, ayrıca az da olsa bir kurallar bütünü tartışmaktan öteye giderek, araştırma etiği konusunun felsefi çerçevesiyle ilgili daha geniş bir eleştirel yaklaşıma yönelmiş gibi görünüyordular. En az bunun kadar önemli olan bir diğer nokta da, vaka çalışması sırasında edindikleri ortak “deneyim”in, dersin daha kavramsal yanına geçildiğinde ortaya çıkan değeri oldu. Zira bu sayede, tartışılmakta olan bazı kavramsal hususları desteklerken, bu ortak paydayı örnek vermek için kullanabildik. Bu anlamda, interaktif küçük grup aktivitesi, bu dersin eğitsel tasarımında önemli bir “teknoloji”ye dönüşmüş oldu (Cooper, 1972). Öğrenmenin sosyal bağlamını genişletmek yönünden bakılırsa, (Bruffe 1993; Jarvis 1996) bu egzersiz öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarını sağladı, küçük grup ve sınıf tartışmalarına katılım daha yüksek oldu. Önceki derslere göre arkadaşlık bağları daha sıkıydı ve bol kahkaha, eğlence vardı.

**2-Etkin araştırma araçları tasarlamak:** Bu konunun amacı, öğrencilere, anketler, mülakatlar, odak grup soruları gibi etkin araçlar tasarlamının ilkelerini düşündürmektir. Bunun içinde araçların kendi mikro özelliklerini, bütünde tasarımın kalitesini ve dış etkenlerin o tasarım üzerindeki olası sonuçlarını düşünmek de vardı. 2003 yılında bu konu, mevcut araştırma araçlarının pratik örnekler olarak sınıfa getirilmesi ve öğrencilerin bunları eleştirel olarak analiz etmesiyle yürümüştü. 2004 yılında ise bu uygulama, bir modelleme sürecine kadar uzandı. Buna göre, ders konuyla ilgili formatif bir anonim ankete dayandırıldı. Bu anket dersin başında dağıtıldı ve bütün öğrencilerin anketi doldurmasının ardından toplanıp bir kenara kondu ve anketin tasarımı ve yapımıyla ilgili bir sınıf tartışması yapıldı. Öğrenciler, anketi doldururken yaşadıkları deneyimlerini, anlaşılmayan herhangi bir soru olup olmadığı konusunu yansıtmaya teşvik edildiler. Bu arada ben de anketin hazırlanma aşamasında ortaya çıkan etik ve pratik sorunları aktarıyordum. Bu interaktif ortam, dersin daha sunuma dayalı bölümüne geçene kadar sürdü. Bu bölümde de, konuyla ilgili belirlenmiş konu başlıklarına dayanarak, araştırma araçları hakkında daha geniş bilgi verilmesi amaçlanmıştı.

*Düşünceler:* 2003 yılında uygulanan metot, öğrencilerin mevcut araştırma tekniklerini dışarıdan bir gözle eleştirel analize tabi tutmasını cesaretlendirmekte etkin rol oynamıştı. 2004'teki metot da bunu yapmıştı ve ayrıca bu defa öğrenciler kendileri de aktif olarak araştırmaya katılmış, böylece iyi ve o kadar da iyi olmayan araştırma tasarımı hakkındaki deneyimsel kavrayışları genişlemiş gibi görünüyordu. Buna ek olarak, anketi sınıfta yapma süreci bana bu konuda daha önceki derslerde üzerinde durulmuş olan, bir anketin nasıl doğru biçimde yapılacağı noktasının da altını çizme fırsatı sağladı. Son olarak, formatif değerlendirmenin sonuçları, öğrencilerin konuya ilişkin deneyimlerini değerlendirmek ve dersi belirtilen ihtiyaçları karşılayacak şekilde geliştirmek için de bir olanak sağlamış oldu.

### **Öğrenme Deneyimi Yaklaşımının Etkileri**

PAM dersinin öğretimi bağlamında daha öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemenin sonuçları istikrarlı bir biçimde pozitif olmuşa benzemektedir. Öğrenme sonuçlarının ölçümünde öğrencilerin performansının bir değerlendirme kıstası olduğundan hareketle, 2004'ün sonuçları, 2003'ten daha iyidir. Ancak her iki sınıf büyüklük ve içindeki öğrenci çeşitliliği açısından tam olarak aynı olmadıkları için, bu çıktı da dikkatle yorumlanmalıdır. Belki öğrenci değerlendirmelerinden çıkan niteliksel ve niceliksel kanıtlar daha ikna edici olabilir.

2003'te öğrenciler dersin öğretim kalitesine 5 puanlık bir ölçekte 4.2 verirken (n=9), 2004 yılında öğretim kalitesi 4.8 idi (n=18). Genel öğrenme kalitesiyle ilgili tatmin ise 2003'teki 3.1'den, 4.6'ya yükselmişti. Daha da ötesi, "Bu ders entelektüel olarak harekete geçiriciydi" yorumuna 2003'te verilen tepki 3.7 düzeyinde iken, 2004'te 4.4 olmuştu. 2004 yılında grup katılımı temelli aktivitelerin sayısında önemli bir artış yapıldığı halde öğrencilerin "Ekibin bir parçası gibi hissettim" yorumuna katılımında ciddi bir artış olmamıştır. Bunda sınıfın bir önceki yıl oldukça küçük olması da (n=10) etken olmuş olabilir.

Sınıflar farklı boyutlarda olduğunda ve dış etkenler kontrollü olmadığında istatistiksel tepkileri karşılaştırmalı olarak analiz etmenin kısıtlılığı göz önünde bulundurulduğunda, niteliksel kanıtlar daha da büyük önem kazanıyor. 2004'te öğrencilerden niteliksel olarak daha güçlü yorumlar geldi. Yorumların bazıları şöyle;

- Pratik unsurların kullanılması çok iyiydi, her şeyin yerli yerine oturmasına ve becerilerimizi kullanabilmeye yardımı oldu.
- Ekip çalışması sayesinde diğerlerinin bakış açısını ve yaklaşımlarını anlamış oldum.
- Ekip çalışması gibi düzenlemeler çok iyiydi. Politik araştırmalarla ilgili hiçbir bilgim olmadığı düşünülürse, bayağı çok şey öğrendim.
- Vaka çalışmaları ve sınıf içi egzersizlere beş yıldız! Bu sayede sınıftaki içeriği ve okumalar ile kamu politikası arasındaki bağı kurabiliyorum (ki amaç tam da bu!)  
Kullanılan öğretim yöntemlerine bakılınca, 2004'teki niteliksel geri bildirimim önemli noktaları şunlar olarak öne çıkırtı:

- Tekrarlanan ekip çalışması, öğrencilerin araştırmaya bağlı olarak farklı bakış açılarını algılamalarını ve kendi öngörülerini ile değerleri hakkında daha eleştirel düşünebilmelerini sağladı.
- Öğrenciler birbirlerini daha iyi tanımaktan mutlu oldular ve rahat hissettikleri için kendilerini ifade etmekte zorlanmadılar.

- Güncel malzeme kullanımı sayesinde konu ilginçliğini koruyor ve gündemden kopmuyor.
- Eğiticinin sunumları önemini koruyor.

Birkaç öğrenci ise, dersin işlenmesi sırasında uygulanan ekip çalışmalarının iş yerlerinde kendilerine doğrudan katkı sağladığını veya başka konulardaki çalışma tekniklerini geliştirdiğini belirttiler. Derse katılan iki yabancı öğrenci de, dersin işlenişindeki sosyal katılımını çok değerli bulduklarını, bu sayede diğer derslerde çok zorlandıkları bir unsur olan oralı öğrencilerle arkadaş olduklarını söylediler. Tüm bunlar, geniş çaplı araştırmaların (Mcinnis ve James, 1995; Pascarella ve Terenzin, 1998) daha olumlu yüksek öğrenim deneyimleri için öğrenme sonuçları ile üniversite yaşamına sosyal olarak katılım arasındaki bağı ortaya çıkaran sonuçlarına da ışık tutuyor.

Genel olarak bakacak olursak, sınıf merkezli aktivitelerin sıklığının, çeşitliliğinin artırılması ve ilk sıralara alınması, öğrencilerin performansı, tatmini ve öğrenme deneyimi adına olumlu sonuçlar verdi. Bu da, Benson ve Blackman'ın (2003) araştırma metotları dersinde uygulanan geleneksel yöntem olan didaktik öğretme modeli yerine daha aktivite tabanlı bir yaklaşımın öğrenmede daha yararlı olduğu yolundaki gözlemlerini destekliyor.

### **Öğrenci Merkezli Öğretim Üzerine Eleştirel Düşünceler**

Yukarıda tartışılan öğretme ve öğrenme deneyiminin öngördüğü üzere, öğrencilerin konuyu aktif katılımı deneyimleme tekniğinin kullanılması, öğrencilerin tatmini ve sınıf performansı üzerinde son derece etkin yarar sağlayabilme potansiyeline sahip. Bu, özellikle araştırma metotları dersi için geçerli zira araştırma metotları, geleneksel olarak daha didaktik yöntemlerle, eğiticiden öğrenciye büyük miktarlarda teknik bilginin aktarılmasıyla öğretilmektedir.

Öğretme perspektifinden bakıldığında, öğretme yöntemlerinin daha öğrenci merkezli bir yaklaşıma yönlendirilmeleri, bu vakada son derece başarılı sonuçlar verdi. Ancak yine de, bu yaklaşımla ilgili bazı kavramsal hususların üzerinde daha fazla eleştirel düşünme yapılması gerekmektedir. Öğrenci merkezli öğretme modeli, aktif öğrencinin ne olduğunu tam olarak ortaya koymadan, öğrencileri birer “aktif öğrenci” olarak ele alıyor. Benim deneyimime göre, öğrenciler kendi öğrenmelerine birçok farklı yolla katılmada bulunuyor ancak bu yollar her zaman sınıf içinde “aktif öğrenme” olarak değerlendirilebilecek durumlar olmayabiliyor. 2004'teki PAM sınıfına bakacak olursak, aktif öğrenmeyi belirli bir davranış ve aktiviteler bütünü olarak tanımlamanın potansiyel zorluklarını, bir öğrenci sınıf içi egzersizleri değerlendirme raporunda şöyle dile getiriyor:

*“Bu konuyu çok seviyorum ve gerçekten çok şey öğreniyorum. Ancak küçük grup bulgularımızı sözel olarak aktarmam istendiğinde çok büyük strese girdim. Bu endişe öyle bir sorun haline geldi ki, bu durumu yaşamamak için derse gelmemem mi diye sık düşündüm.”*

Brookfield'in de 1990'da değindiği gibi, eğitimde katılımın tarzı kültüre bağlı bir yapıdadır ve bizi katılımı belirli öğrenci davranışlarının mevcudiyeti ve sıklığına bakarak ölçmeye iter. Aktif öğrenci kavrayışı değerli bir kavrayış olduğundan, öğrenimi tasarlar ve aktarırken bizim eğitmenler olarak “aktif olmak” la ilgili kişisel, deneyimsel ve kültürel önyargılarımızı yeniden gözden geçirmemiz büyük önem kazanmaktadır.



Bu vakada belirtilen öğrenci merkezli modeldeki bir başka kısıtlama da, problem tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin konuyla bağ kurması için, uzman bilgisinin (eğitcinin bilgisinin) geri planda kalmasıdır. Weimer (2002) bunu, sınıftaki gücün öğretmenden öğrencilere geçmesi bakımından ele almıştır. Ancak, bu nosyonun gücün doğasıyla ve onu kimin hangi bağlamda elinde bulundurduğuyla ilgili son derece belirli ve kısıtlı bir kavrayışla ortaya konduğunu söyleyebilirim. Burada tartışılan vakadan edinilen deneyime göre, öğrencilerin aktif öğrenimini desteklemekle ilgili söylenecek daha çok şeyler olsa bile, bazen bunu yapmanın en etkin yolu, insanın kendi bilgilerini paylaşmasıdır. Geelan (1996) eğitmen olarak bizlerin beklenti ve sorumluluklarımızı yeniden oluşturmamızla, öğretme sorumluklarını sınıfa devretmemiz arasında bir fark olduğunu fark ettiği zamanki kendi öğrenci merkezli yaklaşımları üzerine düşünürken bunun altını çiziyor. Bu makalede sözü edilen dersle ilgili öğrenci geri bildirimlerinde, eğitmenin sunduğu teknik malzemenin ve belirli kurallar içinde aktarılan iç görülerin konunun anlaşılmasında ve öğrenilmesinde büyük bir rol oynadığını gösterdi. Bu bilgilerin aktarımını daha etkin hale getiren ise, grup çalışmalarının ve güncel malzemelerin kullanılmasıydı. Öğrenciler böylelikle, somut örnekler çıkarabilecekleri ve belirli güçlükleri ilişkilendirebilecekleri ortak bir deneyim edindiler. Bu ortak deneyim alanı, daha çok eğitmenin sunumlarından önce yapılan küçük grup aktiviteleriyle sağlandı. Hemen arkasından gelen sunum seanslarında da öğrencilerin daha interaktif olduğu, küçük grup çalışmasından sonra öğrencilerin her konuyla ilgili sunum sırasında daha çok soru sorduğu ve gözlem yaptığı belirlendi. Her ne kadar konuya ilk dikkati çeken öğrenci merkezli bir yaklaşımın üzerinde durulması olsa da, aslında bu yöntemin en büyük öğrenme değeri, daha didaktik öğretme teknikleriyle en etkin biçimlerde nasıl entegre edileceği noktasında yatmakta gibi görünüyor. Bu anlamda sınıf içeriği, öğrencilerin kendi bilgilerini daha da artırmaları için hem bir bilgi kaynağı hem de bir mekanizma olmuş oldu.

## **Sonuçlar**

Bu vakada, ilk elden malzemelerin kullanımıyla düzenlenen interaktif küçük grup aktiviteleri yoluyla öğrenci merkezliliğın öğrenimini geniş çapta zenginleştirdiği ortaya çıkmıştır. Sınıf içi deneyimi yüksek seviyede diyalog ve interaktif yaklaşımla tarif edilebilir ve öğrencilerin değerlendirme raporlarında da konuya büyük bir ilgi olduğu, öğrenci geri bildirimlerinin olumluluğu gözlemlenebilir. Bu yaklaşımın en önemli güçlü yanlarından biri, öğrencilerin ortak bir deneyim alanı geliştirmeleri ve bu sayede de konunun daha teknik yönlerini anlamak için paylaşılan bir temel oluşturmasıydı. Bu, özellikle esnek öğrenme olanaklarının bulunduğu ve bu nedenle hiçbir ortak öğrenme deneyimi olmayan veya çok az olan farklı öğrenci gruplarının bir araya gelebildiği yüksek öğretim alanlarında giderek daha önemli olmakta. Bunların yanı sıra, öğrencilerin müfredatın daha didaktik olan bölümleriyle ilgili geribildirimleri de aynı derecede olumluydu. Görünen o ki, önemli olan öğrencilere aktarılan daha didaktik malzemelerin anlaşılabilmesi, bunlarla bağ kurulabilmesi için gereken ortak deneyim alanı ve destekleyici sosyal bağlamın önceden kurulmasıydı. Bu da, bireysel kişiler bazında bütünsel bir öğretme yaklaşımının öğrenci merkezliliği vurgulayan belirli öğretim teknikleri kadar önemli olduğunu gösteriyor.

Küçük grup aktiviteleri kullanarak daha öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanmak, benim lisans sonrası sosyal araştırma metodlarını öğretme konusundaki bazı pratik ve pedagojik güçlükleri aşmamda yardımcı oldu. Vardığım şahsi sonuçlar şunlardır; a)Çok değişik öğrencilerden oluşan bir gruba sosyal araştırma dersi verme bağlamında öğrenci merkezlilik ve b)Daha geleneksel yöntemlerin entegrasyonu başarı için geçerli bir reçete. Ancak öğrenci merkezliliği ruhuna uygun olarak, konuyu bir öğrencinin gözlemiyle kapatalım;

*“Araştırma Yöntemleri ilginç olacak? Kimin aklına gelirdi!!!!!!”*

## Kaynaklar

1. Benson,A. ve Blackman,D. (2003). “Can Research Methods Ever Be Interesting?”, **Active Learning in Higher Education**, 4(1), 39-55.
2. Brookfield,S.D. (1990). **The Skillful Teacher: On Technique, Trust and Responsiveness In The Classroom**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
3. Bruffee, K. (1993). **Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and The Authority of Knowledge**, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
4. Cooper, C. L. (1979). **Learning From Others In Grups:Experiential Learning Approaches**, Greenwood Press, Westport.
5. Geelan, D.R. (1996). “The Empty Cener: Does Student-Centred Learning Imply Abdication or Role Redefinition For Educators?- in Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education”, **Proceedings HERDSA Conference**, Perth-Western Australia.
6. Gibbs, A. (1992). **Assessing More Students**, Oxford Brookes University, Oxford.
7. Glanz, J. (1998). **Action Research: An Educational Leader’s Guide To School Improvement**, Christopher-Gordon Publishers, Norwood- Mass.
8. Hativa, N. (2000). **Teaching For Effective Learning in Higher Education**, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
9. Hein, G.E. (1991). “Constructivist Learning Theory” (paper presented at **CECA Conference**, Jerusalem, Israel.
10. Jadallah, E.(2000). “Construcivist Learning Experiences For Social Studies Education”, **The Social Studies**, 91(5), 221-225.
11. Jarvis, P. (1995). **Adult and Continuing Education**, Theory and Practice 2e, Routledge London.
12. Krause, K., Bochner, S., ve DUCHESNE, S. (2003). **Educational Psychology For Learning and Teaching**, Thomson South Melbourne.
13. Maypole, J ve Davies, T.G. (2001). “Students Perceptions of Constructivist Learning in a Community College American History II Survey Course”, **Community College Review**, 29(2), 54-79.
14. Mclinns, C ve Jame, R. (1995). **First Year on Campus; Diversity in The Initial Experiences of Australian Undergraduates**, Australian Government Publishing Service, Canberra.
15. [www.gsu.edu/mstsw/courses/it7000/papers/student-htm](http://www.gsu.edu/mstsw/courses/it7000/papers/student-htm),”Student-Centred Learning”, Nanney, B., (tarih belirtilmemiş).
16. Pascarella, E. ve Terenzini, P. (1998). **How College Affects Students: Findings and Insights From Twenty Years of Research**, Jossey-Bass, San Francisco.
17. Sparrow, L., SPARROW, H. ve SWAN, P. (2000). “Student-Centered Learning:Is It Possible? İn A”, **Flexible Futures in Tertiary Teaching Proceedings of the 9th Annual Teaching Forum**, Curtin University of Technology, Perth.
18. Weimer, M. (2002). **Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice**, Jossey-Bass, San Francisco.
19. West, R. (1998). **Learning for Life: Review of Higher Education Financing and Policy**, Australian Government Publishing Service, Canberra.