

ÖĞRENEN MERKEZLİ YENİ EĞİTİM YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNE YANSIMALARI

Learner-Centered New Educational Paradigms and Their Reflections on The Period of Learning and Teaching

Burhan AKPINAR¹

Burcu GEZER²

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının (paradigma), öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bu değişimlerin öğrenme-öğretme sürecine ne derecede yansıdığını, belirlemektir. Araştırma, çeşitli branşlardan toplam 255 ortaöğretim öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Veriler, likert tipi maddelerden oluşan anketle elde edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarını, fikir olarak benimsemekle birlikte, bunu öğrenme-öğretme sürecine tam olarak yansıtamadıklarını göstermiştir. Öğretmenler, ağırlıklı olarak geleneksel anlatım yoluyla ders işlemeye devam etmektedir. Ayrıca, akademik gelişme konusunda kendileri yeterli bulan öğretmenlerin, duyuşsal gelişim ve materyal sunma ile yeni eğitim yaklaşımlarına uygun öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme konularında kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir.

Araştırma sonunda, özellikle son yıllarda sıklıkla dile getirilen değişim ve yenilik söylemlerine rağmen, ortaöğretim okullarımızda hala geleneksel eğitim anlayışının hakim olduğu ve öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarını tam olarak benimsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni eğitim yaklaşımları, Öğrenen merkezli öğretim, Öğretim programları.

Abstract

The aim of this research is to determine how learner-centered new educational paradigms are perceived by Secondary School teachers and also in what level these changes are reflected in the period of learning and teaching based on the thoughts of teachers. This research was done with a number of 255 teachers from different kinds of fields and the data was obtained via surveys which were consisted of likert type close ended items. Findings showed that teachers have accepted the learner-centered new educational paradigms as an idea, but it is also obvious that they could not perform it completely on learning and teaching period. Teachers, especially continue on teaching with the method of expression. Besides, teachers say that they are sufficient in intellectual development, but also they say that they are insufficient in affective development and material display and finding suitable methods for the new paradigms and lastly for measurement and evaluation.

¹ Doç.Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, , 23119 - Elazığ, e-mail: bakpinar@firat.edu.tr

² Doktora öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

At the end of the research, especially, during the recent years, it is seen that; traditional educational methods are still preferred by teachers and they have not adopted the new ones totally at our Secondary Schools.

Key Words: *New educational paradigms, learner centered teaching, curriculum and instruction.*

1. GİRİŞ

20. yüzyılın son çeyreğinde başlayan ve 21. yüzyılda devam eden küreselleşme, bilgi toplumu ve postmodernizm olarak adlandırılan değişimlerin, eğitime çok önemli yansımaları olmuştur. Eğitime yeni bakış açıları ve kavramlar getiren bu yaklaşımların özü, çok kanallı esnek eğitim ve yaşam boyu eğitim şeklinde özetlenebilir. Eğitimde, öğretim yerine öğrenmeyi ön plana çıkaran bu anlayışta vurgu, öğrenen üzerine olup; öğrenen, eğitimin ortak paydası haline gelmiştir (Geyer, 1998; Neo and Neo, 2006; Oktay, 2005; Özden, 1999).

Eğitimde meydana gelen bu değişimler, eğitim sisteminin yapı ve işleyişi ile öğrenme-öğretme sürecini derinden etkilemiş, öğretim programlarının içerik ve sunumu önemli oranda değişmiştir (Özden, 1999). Böylece, daha önce pozitivist karakterli geleneksel davranışçı yaklaşıma göre düzenlenen program içeriği ve sunumu, postmodern karaktere sahip yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmeye başlanmıştır (Yurdakul, 2005; Hlynka, 1991 Akt: Gömleksiz, 2005). Öğrenmede dış uyarıcılara vurgu yapan geleneksel yaklaşımın tersine, yapılandırmacılık bilgiyi dışsal değil, kişinin zihninde olan ve deneyimleri tarafından şekillenen-yapılandırılan bir olgu olarak ele almaktadır (Barr and Tagg, 1995; Williams ve Burden, 1997 Akt: Atay, 2003). Yapılandırmacılığın etkisiyle gelişen çağdaş yeni yaklaşımda (Boudourides, 1998), öğretim programlarının içeriği, dogmatik bilgiler yerine, durumsal çözümlenmelerden oluşmakta ve bunların sunumu, pasif alıcı konumundaki öğrencilere bilgi aktarma şeklinde değil, öğrencinin aktif olarak katıldığı problem çözüme ve etkileşim biçiminde gerçekleşmektedir.

Geleneksel eğitim yaklaşımında öğretim, herhangi bir uzmanın gerçekleştirebileceği bir etkinlik olarak düşünülürken; yeni eğitim yaklaşımında öğretim, karmaşık bir süreç olarak ele alınmakta ve öğretimin ancak bu konuda eğitim alan öğrenciler tarafından gerçekleştirebileceği düşünülmektedir (Crisp, 2006). Bu noktada, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğrenme çevreleri hazırlama ve öğretim etkinlikleri düzenleme gibi öğreticilikle ilgili rolleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin yeni yaklaşımda ön plana çıkarılan bu rolleri etkili şekilde yerine getirmesi ise, alternatif öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerini bilme ve bunları uygulama becerisine sahip olmasını gerektirir (Açıkgöz, 2003b; Bursky, 2002; Şenatalar, 2004). Bu durum öğretmenlerin değişmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak bunun kolay olmayacağı açıktır. Nitekim, günümüzde öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlardan vazgeçmemeleri, birçok ülkede büyüyen bir eğitim sorunu olarak ele alınmaktadır (Patrick, 2003).

Bu bakımdan, öğretmenlerin eğitim yaklaşımlarında meydana gelen değişimleri nasıl algıladıkları ve bu çerçevede oluşan yeni anlayışlara bakış

açılarının bilinmesi, gerek yeni gelişmelerin eğitim sistemine yansıtılmasında ve gerekse bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilköğretimde başlattığı ve giderek tüm öğretim kademelerine yaygınlaştırmayı planladığı yeni eğitim yaklaşımının başarılı olabilmesi bakımından önemlidir.

1. 1 Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarını nasıl algıladıkları ve bu değişimleri öğretme-öğrenme sürecine ne oranda yansıttıklarını belirlemektir.

2. YÖNTEM

2. 1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan on bir genel ve mesleki-teknik ortaöğretim kurumunda görev yapan toplam 680 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise, ilgili evrenden anketi cevaplamayı kabul eden 255 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemenin evreni temsil derecesinin geçerliği için, Anderson'ın (1990) farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri tablosundan (Akt: Balcı, 1995: 110) yararlanılmıştır. Tabloda %95'lik güven düzeyi için 500 kişilik evrende 217; 1000 kişilik evrende ise 277 sayıdaki örneklem yeterli sayılmıştır. Buna göre, 680 kişilik araştırma evreni için 255 kişilik örneklem yeterli sayılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Bayan	81	31,8
Erkek	174	68,2
Branş		
Fen-Matematik	87	34,1
Sosyal alanlar	87	34,1
Mesleki Branşlar	81	31,8
Kıdem		
1-5 yıl	47	18,4
6-10 yıl	80	31,4
11-15 yıl	65	25,5
16 ve üzeri yıl	63	24,7
Okul Türü		
Genel Lise	137	53,7
Meslek Lisesi	118	46,3
Toplam	255	100.00

2. 2 Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Anket geliştirme metodolojisine uyularak hazırlanan 30

maddelik taslak anket, araştırmaya katılmayan 40 öğretmene pilot uygulama için verilmiştir. Bundan sonra, veriler faktör analizine tabi tutularak işlemeyen (faktör yükü 0,35'in altında olan) altı madde anketten çıkarılarak, dördü kişisel ve 2'si de öğretmen görüşleri olmak üzere, iki bölüm ve toplam yirmi dört maddeden oluşan tek boyutlu ankete son şekli verilmiştir. Anketin güvenilirliğine ilişkin istatistiksel veriler şöyledir: Cronbach Alpha= 0,9420; KMO= 0,893; Barlett Testi= 6915,862. Anketteki beşli likert tipi maddeler, şu şekilde derecelendirilmiştir: 5.Tamamen katılıyorum (4,21-5,00); 4.Katılıyorum (3,41-4,20); 3.Kısmen katılıyorum (2,61-3,40); 2 Katılmıyorum (1,81-2,60) ve 1.Hiç katılmıyorum (1,00-1,80).

Verilerin analizinde, öğretmen görüşleri, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Söz konusu görüşlerin değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle maddelere homojenlik testi uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe veya LSD testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar "t" testinden yararlanılmıştır. Homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KW) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır. Bu çalışmada, öğretmen görüşleri arasında, sadece değişkenlere göre anlamlı olan maddeler tablo haline getirilip, ek olarak sunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3. 1 Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşleri çeşitli başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır.

3.1.2 Öğrenenin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Konumu

Öğretmenlerin, öğrenenin süreçteki konumuna ilişkin görüşleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Öğrenenin öğretim sürecindeki konumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Mad. No	Madde	\bar{X}	SS	N
1	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenci, her şeyden daha fazla önemlidir	3,82	1,02	255
2	Gerekli olanaklar sağlandığında bütün öğrenciler üst düzeyde öğrenebilir	3,70	0,88	255
3	Her öğrencinin farklı öğrenme yolları vardır ve öğretim etkinlikleri buna göre düzenlenmelidir.	3,76	0,98	253
4	Öğrenci başarı ve başarısızlığından öğretmen doğrudan sorumludur	3,85	0,85	255
5	Öğrenciye kendine uygun öğretim yöntemi seçme olanağı tanınmasını uygun bulmuyorum.	4,25	0,69	254
6	Bir öğretmen olarak, öğrenmeyle ilgili olarak yanlış yaptığımda öğrencimi eleştirmekten çekinmem	3,77	0,94	252
7	Bir öğretmen olarak, sınıfta disipline çok fazla önem veririm.	3,61	1,07	255

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrenenin öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ögesi olduğu ($\bar{X}=3,82$), bütün öğrenenlerin üst düzeyde öğrenebilecekleri ($\bar{X}=3,70$), öğretimde öğrenci farklılıklarının dikkate alınması gerektiği ($\bar{X}=3,76$) ve öğretim sürecinden sorumluluk duyma ($\bar{X}=3,85$) görüşlerini “katılıyorum” derecesi ile benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin, öğrenen merkezli yeni eğitim paradigmasını (Atay, 2003) benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin, öğrenenin öğretim yöntemi seçme özgürlüğünü uygun bulmaması ($\bar{X}=4,25$), öğretmenlerin, öğrenenin merkezi konumunu benimsemelerine rağmen, bu süreci onlarla birlikte işletmeye henüz hazır olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu görüşlerinde öğrenenin merkezi konumunu “öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma” şeklindeki algılamaları etkilemiş olabilir. Oysaki, öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde olmasının yeni anlamı, sadece öğrenenin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınması ile sınırlı olmayıp, ona sürece katılma, içerik ve yöntemler konusunda seçme özgürlüğü verilmesini de kapsamaktadır (Uysal, 2004).

Öğretmenler, “yanlış yaptıklarında öğrencileri eleştirmekten çekinmem” görüşünü “katılıyorum” ($\bar{X}=3,77$) derecesiyle benimsemişlerdir. Yeni eğitim anlayışına uygun olmayan bu tutumlar, kendi doğrularını dayatan otoriter bir öğretmen tipolojisini çağrıştırmaktadır. Akdağ ve Güneş’in (2003), bu konuda yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin, “yapılanların doğru olması konusunda ısrarcı bir tutum sergiledikleri” şeklinde benzer bir sonuca ulaşımlardır. Oysaki, yeni eğitim yaklaşımlarında, öğretmenin rolü, bilgiyi dayatan değil; rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırıcılık olarak ifade edilmektedir (Arnold ve Schussler, 1998, Akt: Hesapçioğlu, 2001; Özdemir ve Yalın, 1998, Akt: Çakmak, 2001). Bu rol ise, öğretmenlerin hata yapan öğrenenleri eleştirmeme ve affetmelerıyla yakından ilgilidir. Hatta öğretmenin, öğrenenin öğrenme sürecinde yaptığı hataları “iyi bir denemeydi” şeklinde karşılayarak, öğrenenin yeniden hata yapmasını, yani risk almasının önünü açmalıdır. Bu konuda Büyükkaragöz ve Kesici (1998: 71), aşırı tenkitçi öğretmenleri, “öğretmenlik mesleğine uygun olmayan kişilik tipleri” olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin sınıfta disiplini çok önemsemeleri ($\bar{X}=3,61$) şeklinde elde edilen bulgu, öğretmenlerin öğrenmede birey özerkliğinin ön plana çıkarıldığı yeni eğitim yaklaşımlarını benimsemediklerini göstermektedir. Çünkü yeni yaklaşımlar, bireyin kontrol edilmesi yerine, tanınması ve bireye saygıyı ön plana çıkarır (Hesapçioğlu, 2001).

Öğretmenlerin Tablo 2’de yer alan 1. maddeye yönelik görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı fark vardır ($t=-3,642$; $p=0,000$). Bu madde parametrik olmadığından ($F=6,229$; $p=0,013$), farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için MWU testi yapılmıştır (MWU=6105,5; $p=0,000$). Buna göre, meslek lisesi öğretmenleri (MR=144,75), genel lise öğretmenlerine

göre (MR=113,57), öğreneni, daha fazla önemsemektedirler. Bu durum, meslek liselerinin son yıllarda öğrenci bulmakta güçlük çekmelerinin, öğretmen görüşlerini etkilemesiyle ilgili olabilir.

Öğretmenlerin, ”öğrenmeyle ilgili olarak yanlış yaptıklarında öğrencileri eleştirmekten çekinmem “ görüşüne (madde 6) yönelik olarak da, okul türüne göre anlamlı fark vardır ($t = -3,242$; $p = 0,001$). Yapılan homojenlik (Levene) testi, bu maddenin parametrik olduğunu göstermiştir ($F = 3,842$; $p = 0,051$). Dolayısıyla gruplar arası farklılık için aritmetik ortalamalardan yola çıkarak, meslek lisesi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,97$), genel lise öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 3,60$), ilgili görüşü daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bu durum, beceri öğretiminde “yanlışlar anında düzeltilmelidir” ilkesine göre, doğru gibi görünse de, öğretmenlerin bunu eleştirme şeklinde yapması, yeni eğitim yaklaşımları ile çelişmektedir.

3. 1. 3 Öğretim Stratejileri, Yöntem Ve Teknikleri

Öğretmenlerin, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerine ilişkin görüşleri

Mad. No	Madde	\bar{X}	SS	N
8	Bir öğretmen olarak dersi çoğunlukla anlatım (bilgi aktarma) yöntemiyle işlemekteyim.	4,07	0,74	254
9	Yeni öğretim yöntem-teknikleri (çoklu zeka, problem çözme, beyin fırtınası vb.) konusunda yetersizim	4,04	1,11	255
10	Yeni öğretim stratejileri (Buluş, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme vb.) konusunda yetersizim.	3,70	0,94	255
11	Öğretmenler, yeni gelişmeler karşısında geleneksel öğretim yöntemlerini değiştirmelidirler.	3,36	1,14	255

Tablo 3, öğretmenlerin, dersi ağırlıklı olarak anlatım yöntemiyle işledikleri ($\bar{X} = 4,07$) ve yeni öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını göstermektedir ($\bar{X} = 3,70$). Oysaki anlatım yöntemi, çok yönlü gelişimi olumsuz etkileme ve başarısızlığa yol açma yanında, yeni eğitim anlayışının okullarda yaygınlaşmasını da frenlemektedir. Hatta, National Science Foundation (1977), anlatım yönteminin eğitimdeki etkisini %5 olarak belirtmiştir (Akt: Açıköz, 2003a:6-7; Lazarowitz, 1995, Akt: Şahinel, 2003). Günümüzde bu konudaki önemli değişimlere rağmen, öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanmaya devam etmesi, “okullarımız rutinlerini yaşamaya devam etmekte” şeklinde ifade edilmektedir (Çağlar, 2001). Covey (2005: 21), bu durumu, “Postmodern-Bilgi Çağında yaşıyoruz ama kurumlarımızı (okullarımızı) Endüstri Çağında işletiyoruz” biçiminde dile getirmektedir. Bu anlayış, yerini öğrenen merkezli anlayışa bırakmalıdır. Burada öğretmenin sorumluluğu büyüktür. Öğretmen, yeni eğitim anlayışına uygun olarak, öğrenmeyi maksimum düzeyde gerçekleştirecek öğretim metodunu seçme ve uygulama zorunluluğu ile karşı karşıyadır. Çünkü,

günümüzde çağdaş öğretim yöntemleri bilinmeden ve uygulanmadan etkili bir öğrenme sağlanması güçtür (Taşpınar, 2004).

Öğretmenlerin, “geleneksel öğretim yöntemleri değişmelidir” görüşünü “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3,36$) düzeyinde benimsemiş oldukları Tablo 3’ten anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin, değişime çok açık olmadıklarını göstermektedir. Bu konuda, Atay (2003), aday ve çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada “öğretmenlerin kalıplaşmış öğretim tekniklerini değiştirmeye veya tartışmaya açık olmadıkları” şeklinde benzer bir sonuç elde etmiştir. Öğretmenlerin değişime karşı bu tutumları, ilgili konudaki bilgi eksikliği, değişimin belirsizliği veya yetişme biçimleri (Ayas, 2006: 17) ile ilgili olabilir. Mevcut öğretmenlerin, geleneksel eğitim anlayışına bağlılığı olarak ifade edilebilecek olan bu durumu, Öztürk (2001:226), yeni eğitim yaklaşımlarının yaygınlaşmasının önündeki önemli engellerden birisi olarak görmektedir.

Tablo 3’te yer alan 9. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı fark vardır. Parametrik olmayan bu madde ($F=19,268$; $p=0,000$) için MWU testi yapılmıştır ($MWU=6700,5$; $p=0,013$). Buna göre, yeni öğretim yöntem-teknikleri konusunda, meslek lisesi öğretmenlerinin ($MR=139,72$), genel liseye göre ($MR=117,91$), kendilerini daha yetersiz gördükleri söylenebilir. Yine okul türüne göre, 11. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark vardır ($t=-4,643$; $p=0,000$). Parametrik olan bu maddeye ($F=0,754$; $p=0,386$) yönelik olarak, meslek lisesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,71$), genel lise öğretmenlerine göre ($\bar{X}=3,06$), geleneksel yöntem-teknikleri değiştirmeye daha açık oldukları söylenebilir. Bu bulgu, son yıllarda önemli sorunlar yaşayan meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, sorunları aşmak için, değişime daha açık ve istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

3. 1. 4 Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4’e göre, öğretmenler, çevrenin öğrenme üzerinde etkili olduğu görüşünü “katılıyorum” ($\bar{X}=3,49$) düzeyinde benimsemişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin sosyal ve fiziki çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu görüşleri, öğrenmede birey özellikleriyle birlikte, sosyal çevre ve kültüre de vurgu yapan, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygundur. (Williams ve Burden, 1997, Akt: Atay, 2003: 12-13; Celep, 1998; Turan, 2006).

Eğitimde çoğulculuk ve özgürlüğü öne çıkaran çağdaş eğitim paradigmalarına göre, bir anlamda öğrenme-öğretme süreçlerinin demokratikleşmesi olarak görülebilir (Uysal, 2004; Hesapçioğlu, 2001). Buna yönelik olarak Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin, demokratik sınıf ortamı oluşturmayı benimsedikleri ($\bar{X}=3,85$) ve öğrencilerle yeterli iletişim kurabildikleri ($\bar{X}=3,54$) anlaşılmaktadır. Bu durum, her türlü iletişimi,

öğrenmenin merkezinde gören yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygundur (Schinke-Llano, 1993, Akt: Atay, 2003: 17).

Tablo 4. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri

Mad No	Madde	\bar{X}	SS	N
12	Okul- sınıfın sosyal ve fiziki çevresi, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkidir	3,49	0,90	252
13	Öğretmenler, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi için demokratik sınıf ortamı oluşturmalıdır	4,13	0,88	255
14	Okulumuzda öğretmen-öğrenci iletişim düzeyi yeterlidir.	3,54	0,95	255
15	Öğrencilerin akademik yönden gelişmelerine yardımcı olma konusunda kendimi yeterli bulmaktayım.	3,78	0,92	253
16	Öğrencilerin duyuşsal (his-duygu) gelişimine yardımcı olma konusunda kendimi yeterli bulmaktayım	2,70	1,20	255
17	Farklı öğrenciler için farklı öğretim materyalleri sunma konusunda kendimi yetersiz bulmaktayım	4,07	1,15	255
18	Yeni ölçme ölçme-değerlendirme (portfolyo) yöntemleri konusunda kendimi yetersiz bulmaktayım	3,84	1,00	255
19	Öğretmenler, yeni teknolojilerden ve eğitimsel gelişmelerden haberdar olmalıdır	4,13	0,88	255
20	Okul müdürü ile öğretmenler arasında iletişim kopukluğu vardır.	3,49	1,19	255

Öğretmenlerin, akademik gelişme konusunda kendilerini yeterli gördükleri ($\bar{X}=3,78$); duyuşsal gelişim ($\bar{X}=2,70$) ve farklı öğrenme gereksinimlerine göre öğretim materyali sunma ($\bar{X}=4,07$) konularında ise, kendilerini yetersiz gördükleri, Tablo 4'ten anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin akademik gelişime odaklı geleneksel eğitim yaklaşımının etkisinde olduklarını gösteren bu bulgular, öğrenenin beden, zihin ve duyuşsal açıdan optimum düzeyde geliştirilmesini amaçlayan (Özden, 1999:28) yeni eğitim yaklaşımlarına uygun değildir. Çünkü yeni yaklaşımlarda öğrenme, duyuşsal, düşünsel ve davranışsal olarak ele alınmaktadır (Özyurt ve Girgin, 2000). Öğrenenlerin çok yönlü ve bütünsel gelişimi için öğretmenlerin duyuşsal gelişim ve farklı materyal sunma konularındaki eksikliği giderilmelidir. Eğitimde duyguları ihmal etmenin faturası, “zekâ kapasitesini azaltma” şeklinde ifade edilmektedir (Covey, 2005). Öğretim ortamının zenginleştirilmesinde, günümüz öğretim teknolojileri büyük katkılar sağlayabilir. Nitekim, öğretmenlerin yeni teknoloji ve eğitimsel gelişmelerden haberdar olmalı görüşünü, “katılıyorum” ($\bar{X}=4,13$) düzeyinde benimsemeleri, bu konudaki istek ve eğitim gereksinimlerinin bir işareti olarak görülebilir. Ancak, öğretmenlerin “okul müdürü ile öğretmenler arasında iletişim kopukluğu vardır” görüşünü, “katılıyorum” ($\bar{X}=3,49$) düzeyinde benimsemiş olmaları, öğrenme potansiyeli güçlü bir örgüt kültürü oluşturma (Çelik, 1996) ve öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini karşılama bakımından büyük bir eksikliklerdir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci merkezli ve performansa dayalı yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda da

kendilerini yetersiz buldukları ($\bar{X}=3,70$) anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Gözütok ve diğerlerinin (2005) öğretmenler üzerinde yürütmüş olduğu ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz buldukları araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 4'te yer alan 12. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı fark vardır ($F=3,217$; $p=0,042$). Parametrik olan bu maddede ($F=0,179$; $p=0,836$), farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre söz konusu görüşü, sosyal alan öğretmenleri ($\bar{X}=3,60$), mesleki branş öğretmenlerine göre ($\bar{X}=3,28$), daha fazla benimsemişlerdir denilebilir.

Tablo 4'te yer alan 18. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır ($t=-2,154$; $p=0,032$). Yapılan homojenlik testi bu maddenin parametrik olduğunu ($F=1,761$; $p=0,186$) göstermiş olduğundan, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre, yeni ölçme-değerlendirme konusunda, erkek öğretmenler ($\bar{X}=3,93$), bayanlara oranla ($\bar{X}=3,64$), kendilerini daha fazla yetersiz bulmaktadırlar denilebilir. Bu bulgu, bayan öğretmenlerin yeni gelişmeleri daha iyi izledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4'teki 19. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında, okul türü değişkenine göre anlamlı fark vardır ($t=-2,330$; $p=0,021$). Parametrik olan bu maddeye ($F=0,009$; $p=0,926$) yönelik elde edilen bu bulgu, "öğretmenler, yeni gelişmelerden haberdar olmalı" görüşünün meslek lisesi öğretmenlerince ($\bar{X}=4,31$), genel lise öğretmenlerine göre ($\bar{X}=4,10$), daha fazla benimsediğini göstermektedir. Bu durum, meslek lisesi öğretmenlerinin yeni teknolojiler ve eğitimsel gelişmelere daha fazla açık olduğu biçiminde yorumlanabilir.

20. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında, kıdeme göre anlamlı fark vardır ($F=2,896$; $p=0,036$). Yapılan homojenlik testine göre bu madde parametrik olduğundan ($F=0,835$; $p=0,476$) söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre, 11-15 yıl ($\bar{X}=3,65$), ve 16 yıl üstü ($\bar{X}=3,73$) kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdemlilere göre ($\bar{X}=3,20$), okul müdürü ile daha fazla iletişim sorunu yaşamakta oldukları söylenebilir. Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında, okul türüne göre de anlamlı fark vardır ($t=-2,142$; $p=0,033$). Parametrik olan bu maddeye ($F=3,722$; $p=0,055$) yönelik elde edilen bulgu, meslek lisesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,66$), genel liseye göre ($\bar{X}=3,34$), okul müdürü ile daha fazla iletişim sorunu yaşadıkları biçiminde yorumlanabilir.

4. SONUÇLAR

Araştırmada, öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımında ön plana çıkarılan öğrenen merkezli eğitim anlayışını benimsedikleri; Ancak, yöntem-teknik seçimiyle ilgili olarak öğrenenleri dikkate almaya hazır olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, disiplini öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir ögesi olarak gördükleri ve öğrenmeyle ilgili olarak yanlışlık

yaptıklarında öğrencilerini eleştirmekte sakınca görmedikleri saptanmıştır. Bu durum, postmodernitenin okul ve eğitim anlayışına uygun değildir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenen merkezli öğrenmeyi öngören yeni eğitim yaklaşımlarını tam olarak benimsemediklerini düşündürmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullanmakta oldukları, yeni eğitim yaklaşımında öne çıkarılan strateji ve yöntem-teknikleri yeterince tanımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yeni yöntemler konusunda, meslek lisesi öğretmenlerinin daha yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini değiştirmeye açık olmadıkları ve bu konuda genel lise öğretmenlerinin daha isteksiz oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin desteklemediği değişim ve yeniliklerin uygulamada fazla başarılı olamayacağı gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin sözü geçen görüş ve tutumlarının, yeni eğitim yaklaşımlarının okullarda yaygınlaşmasına engel teşkil edebileceği sonucu çıkartılabilir.

Son yıllarda yeni eğitim yaklaşımlarının etkisiyle öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme çevresi, kültür, etkileşim ve iletişim kavramları üzerinde çokça durulmaktadır. Araştırmada buna yönelik olarak, öğretmenlerin, çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinin bilincinde oldukları, öğrenenin akademik ve sosyal gelişimi için demokratik sınıf ortamı oluşturmanın gerekliliğine inanmakta oldukları belirlenmiştir. Ancak, kıdemli öğretmenlerde daha fazla olmak üzere, öğretmenlerin, okul müdürü ile iletişim sorunları yaşamaları, etkili ve verimli bir okul ile güçlü bir öğrenme çevresi oluşturma bakımından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Yeni eğitim yaklaşımlarında ön plana çıkarılan, öğrenen potansiyelinin bütün yönleriyle geliştirilmesi konusunda, öğretmenlerin, akademik gelişim konusunda kendilerini yeterli bulduğu; duyuşsal gelişim ve farklı öğrenme gereksinimlerine uygun materyal sunma ile yeni ölçme-değerlendirme konularında ise kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Buradan hareketle, ortaöğretim okullarımızın, bütün değişim ve yenilik söylemlerine rağmen büyük çapta geleneksel eğitim yaklaşımının etkisinde oldukları sonucu çıkarılabilir.

5. ÖNERİLER

Birçok sistemde olduğu gibi eğitimde de gelişme ve ilerleme için değişime kaçınılmaz ve gereklidir. Mevcut öğretmenlerin bu değişime istenilen oranda katılmamaları, hatta direnç göstermeleri normal karşılanmalıdır. Çünkü değişim, çoğu zaman bir miktar belirsizliği ve sistemdekilere yeni görev ve sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Bu durumda yapılması gereken, görev başındaki öğretmenlerin, değişim ve buna dayalı olarak yeni eğitim yaklaşımları konusunda etkili şekilde eğitilmeleridir. Değişim, büyük çapta zihniyet değişimine bağlı olduğundan, bu eğitimin, bilgilendirme yanında ikna edici duyuşsal bir boyutunun da olması önemlidir.

Eğitimdeki yeni yaklaşımların okullara yansımada öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının büyük sorumluluğu vardır. Bu

sorumluluğun gereğini yerine getirebilmek için, Eğitim Fakülteleri, mevcut öğretim programlarını eğitimdeki çağdaş değişme ve gelişmelere paralel olarak güncelleştirmeli ve öğretim elemanlarının bu konudaki eksikliklerini gidermelidir. Böylece, öğretmen adayları, yeni eğitim yaklaşımları konusunda daha donanımlı olarak yetiştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (2003a). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003b). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı :159.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayas, A. (2006). Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılması Süreci: Hedeflerin Neresindeyiz?, *Eğitime Bakış Dergisi*, 5, 14-20.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Bilgisayar Yayıncılık.
- Barr, B. R. and Tagg, J. (1995). From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. [Online]: Retrieved on 08 August-2006, at URL: <http://www.critical.tamucc.edu>.
- Boudourides, M. A. (1998). Constructivism and education. [Online]: Retrieved on 28 July-2006, at URL: <http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/constr.html>.
- Bursky, D. (2002). Engineering education must teach a worldwide view. *Electronic Design*. 50,1-22.
- Büyükkaragöz S. S. ve Kesici, Ş. (1998). Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 68-73.
- Celep, C. (1998). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (108), 56-62.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci Alishanlık- Bütünlüğe Doğru*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Crisp, G.T. (2006). Introductory chemistry for science majors. Can we match the syllabus and the students? [Online]: Retrieved on 07 August-2006, at URL: <http://www.fyhe.qut.edu.au>.
- Çağlar, A. (2001). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öneriler, İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Çakmak, M. (2001). Etkili Öğretimin Gerçekleştirilmesinde Öğretmenin Rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 274, 22-26.
- Çelik, V. (1996). *Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü. Eğitimimize Bakışlar*, .İ. Fındıkçı (Ed). İstanbul : Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Geyer, D. (1998). The coming revolution in higher education: lessons learned from retail banking. [Online]: Retrieved on 09 July-2006, at URL: <http://www.geyermanagement.com/revolution.htm>.
- Gömlüksiz, N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 339-384.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (14-16 Kasım 2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kayseri.
- Hesapçioğlu M. (2001). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları, Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H.(Ed), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Neo, M. and Neo, K. (2006). Multimedia learning : A new paradigm in education. [Online]: Retrieved on 09 August-2006, at URL: http://www.icte.org/T01_Library.

- Oktaç, A. (2005). 21. Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk, Sevinç, M.(Ed). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm- Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Basım.
- Öztürk, C. (2001). *21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*, Oğuz, O., Oktaç, A. ve Ayhan, H.(Ed). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Özyurt, S. ve Girgin, N. (2000). *Gelişim Süreçleri “İnsan Nasıl Öğrenir*, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Patrick, R. (2003). Where are beginning teachers’ stories about learning to teach in culturally and socially diverse secondary school classrooms? [Online]: Retrieved on 08 August-2006, at URL: <http://www.aare.edu.au>.
- Şahinel, M. (2003). *Etkin Öğrenme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şenatalar, B. (2004). *Öğretim Etiği, Araştırma Etiği ve Yönetim Etiği. Nasıl Bir Üniversite*, Aktan, C.C.(Ed). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Turan, S. (2006). Eğitim ve Öğretmen Yetiştirmede Yeni Eğilimler, *Eğitime Bakış*, 5, 9-13.
- Uysal, Ö. (20-21 Mayıs 2004). Çözüm Mühendisliği. I.Ulusal Mühendislik Kongresinde sunulmuş bildiri, İzmir.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık, Ö. Demirel (Ed). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 39-65), Ankara: Pegem A Yayıncılık.