

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN ÖĞRENCİ MERKEZLİ
EĞİTİM MODELİYLE İLGİLİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Ankara İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Güzel

Ankara

Nisan, 2009

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN ÖĞRENCİ MERKEZLİ
EĞİTİM MODELİYLE İLGİLİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Ankara İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Güzel

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şakir Çinkır

Ankara

Nisan, 2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Y¼netimi ve Politikası Anabilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIřMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

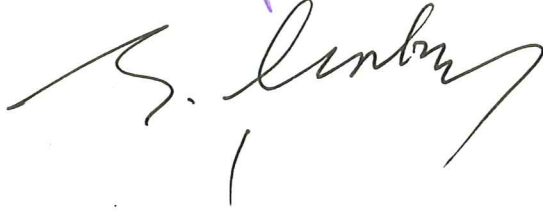
Başkan: Doç. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ



¼ye: Doç. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ



¼ye: Yrd. Doç. Dr. şakir ÇINKIR



ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.
.../.../20..

Enstit¼ M¼d¼r¼

Prof. Dr. Ayře ÇAKIR İLHAN

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM MODELİYLE İLGİLİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (Ankara İli Örneği)

Güzel, Ali

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şakir Çinkır

Nisan 2009, 129 sayfa

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında uygulanan öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini, Ankara ili Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçeleri belediye sınırları içerisinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları, sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde 73 yönetici, 184 sınıf öğretmeni ve 153 branş öğretmeni yer almıştır. Örneklem grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları Okul Yöneticisi ve Öğretmen Değerlendirme Anket Formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili evet/hayır, var/yok şeklindeki maddelere verdikleri yanıtlar cinsiyet, mesleki kıdem ve görev değişkenleri arasındaki bağımlılık ilişkisi ki-kare testi ile, derecelmeli sorulara verdikleri yanıtlar ise göreve ve kıdeme göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile, cinsiyete göre t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulguların yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin öğrenci merkezli eğitimle ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini, okulların altyapısının tam anlamıyla öğrenci merkezli eğitime uygun olmadığını, yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin hedeflerini gerçekçi ve uygulanabilir bulduklarını, yeni programın öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlandığını ortaya koyar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

SUMMARY

SCHOOL PRINCIPALS' AND TEACHERS' OPINIONS ABOUT STUDENT CENTERED EDUCATIONAL MODEL APPLIED AT ELEMENTARY EDUCATION

(Ankara Sample)

Güzel, Ali

Master of Science, Education Management and Inspection Department

Thesis Advisor: Assistant Professor Şakir Çinkır

April 2009, 129 pages

In this study, it is aimed to take teachers' and school principals' opinions about student centered educational model applied at elementary education. The subject of this study consist of school principals, school teachers and branch teachers working at public elementary schools in Mamak, Yenimahalle and Çankaya districts of Ankara province. 73 school directors, 184 elementary school teachers and 153 branch teachers took part in this study. School Principals and Teachers Evaluation Survey Forms for Student Centered Education Applications prepared by the researcher conducted to the subjects. The data from the survey was processed by SPSS program. The answers of yes/no and exist/absent type questions of school principals and teachers about the student centered education model were analyzed related with relations of interdependency between gender, professional seniority and mission variables by using ki-square test, their answers about making degrees were investigated with t-test according to genders and analyses of variance (ANOVA), in terms of missions and seniorities. Results of this study shows that; school principals, teachers, students and parents of students are not sufficiently informed about the student centered education model. Moreover, with this study, it is found out that; principals and teachers think the targets of this new education model is realistic and applicable even though infrastructures of schools is not fully appropriate for the student centered educational model.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER LİSTESİ.....	iv
TABLolar.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitime Genel Bir Bakış.....	6
Eğitim Modellerinin Temellerini Oluşturan Belli Başlı Eğitim Kuramları	
Davranışçı Kuram.....	8
Bilişsel Kuram.....	10
Çoklu Zeka Kuramı.....	11
Yapılandırmacı Kuram.....	12

Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli

Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli.....	16
Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinin Tanımı.....	18
Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinin İlke ve Değerleri.....	22
Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinin Program Boyutu ve Programın Uygulanmasında Okul Yönetiminin Rolü.....	29
Öğrenci Merkezli Eğitim İçin Gerekli Okul Altyapısı.....	41

Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinde Tarafların Rolü	
Öğrenci Merkezli Eğitimde Okul Yönetiminin Rolü.....	42
Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmenin Rolü.....	44
Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrencinin Rolü.....	48
Öğrenci Merkezli Eğitimde Velinin Rolü.....	49
Öğrenci Merkezli Eğitimde Müfettişin Rolü.....	49

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli.....	51
Evren ve Örneklem.....	51
Verilerin Toplanması.....	52
Verilerin Analizi.....	54

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	
Bilgilendirilme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
Okulun Altyapısı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
Uygulanabilirlik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	94
Gerçekleşebilirlik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104
Gerçekleşme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

SONUÇLAR	118
ÖNERİLER	120

KAYNAKÇA	122
-----------------------	-----

EKLER

Ek-1: Anket Formu	
Ek-2: Valilik İzni	

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: Davranışçı, Bilişsel, Çoklu Zeka ve Yapılandırmacı Öğretim Kuramlarının Karşılaştırılması.....	14
Tablo 2: Geleneksel öğretimle Öğrenci merkezli Öğretim Arasındaki Farklar.....	17
Tablo 3: Okul Yöneticisinin Eğitim Programının Yönetimi İle İlgili Görev Alanları.....	39
Tablo 4: Araştırmanın Evren ve Örneklemiyle İlgili Veriler.....	51
Tablo 5: Yönetici ve Öğretmenlerin Görev, Cinsiyet ve Kıdeme Göre Dağılımları.....	55
Tablo 6: Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Yanıtlarının Dağılımları.....	56
Tablo 7: Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki.....	58
Tablo 8: Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirme Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtlar ile Görevleri Arasındaki İlişki.....	61
Tablo 9: Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki.....	66

Tablo 10: Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilmenin Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	68
Tablo 11: Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilmenin Kendilerine Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 12: Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilmenin Kendilerine Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 13: Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilmenin Kendilerine Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşlerinin Göreve Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 14: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Yanıtlarının Dağılımları.....	74
Tablo 15: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	76
Tablo 16: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtlar ile Görevleri Arasındaki İlişki.....	79
Tablo 17: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki.....	82
Tablo 18: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutunda Yer Alan Maddelerin İhtiyacı Karşılama İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	85

Tablo 19: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	87
Tablo 20: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	89
Tablo 21: Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Göreve Göre Karşılaştırılması.....	91
Tablo 22: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyleri.....	94
Tablo 23: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	97
Tablo 24: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	99
Tablo 25: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Göreve Göre Karşılaştırılması.....	102
Tablo 26: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Hedeflerinin Gerçekleşebilirlik Düzeyi Boyutuna Katılımları.....	104
Tablo 27: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Hedeflerinin Gerçekleşebilirlik Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	107

Tablo 28: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Hedeflerinin Gerçekleşebilirlik Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	108
Tablo 29: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Hedeflerinin Gerçekleşebilirlik Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Göreve Göre Karşılaştırılması.....	110
Tablo: 30 Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Boyutuna Katılımları.....	112
Tablo 31: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	113
Tablo 32: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	114
Tablo 33: Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Göreve Göre Karşılaştırılması.....	116

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıklarına ve araştırmada geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Günümüz dünyasında toplumsal, kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişime eğitimin kaynaklık ettiği bilinen bir gerçektir. İlgili çevrelerce toplumdaki bu değişime bağlı olarak, eğitim ve eğitimin sistemli şekilde yürütüldüğü okulların işlevlerinin ne olduğu, öğrencilere neyin ne şekilde öğretilmesi gerektiği konusunun tartışıldığı görülmektedir.

Türkiye’de de, eğitimle ilgili çevreler (akademisyenler, öğretmenler, sivil toplum örgütleri vb.) sürdürülen geleneksel (öğretmen merkezli) eğitim anlayışının çağdaş dünya ile birlikte ülke beklentilerini karşılayamadığını, eğitimin geleneksel anlayışına bağlı olarak ezbere dayalı yürütülmesi nedeniyle, öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçiremediklerini dile getirmeye başlamışlardır (Erbil ve diğerleri, 2003). Günümüzde bir şeyi bilmenin tek başına anlamının olmadığı, önemli olanın o bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretmek olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitimle ilgili çevrelerce eleştirilen geleneksel eğitim anlayışında, öğretmenin öğrencilere aktardığı bilgilerin mutlak doğru olarak kabul edildiği, öğrencilerin kendilerine sunulan bu bilgiler üzerinde akıl yürütmesine gerek olmadığı görüşünün hâkim olduğu görülmüştür. Bu görüşe bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin körelmesi nedeniyle, öğrendiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretmedikleri sonucuna varılmıştır (Altun, 2005). Bu durum geleneksel eğitim modelinin, toplumsal, kültürel, sosyal, ekonomi ve teknolojik alanlarda

yaşanan hızlı değişime cevap veremediği düşüncesini oluşturmuştur (Kökdemir, 2003).

Oluşan bu düşünceye bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), geleneksel eğitim modelinin yerine beklentileri karşılayabilecek bir eğitim modeli oluşturma amacıyla 1997 yılında bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma kapsamında öncelikle eğitimi, geleneksel eğitim anlayışının bir ürünü olan öğrencileri ağırlıklı olarak sınavlara hazırlama amacından kurtarılıp; onları hayata hazırlayacak yetenek ve ilgilerine uygun, kendilerini mutlu, verimli ve başarılı kılacak bir meslek ve beceri kazandırma amacı güdülmüştür (Erbil, 2004). Bakanlığın başlatmış olduğu bu çalışmayla birlikte sınıfta öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif öğrenen konumunda olduğu eğitim anlayışının kaldırılması hedeflenmiştir. Yerine; öğretmenin öğrenciye bilgiye ulaşmada rehber olduğu, öğrencinin ise yeni bilgi ve beceriler edinmede uzman, öğrendiklerinin analizini yapabilen, karar verebilme yeteneğine sahip ve bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen bireyler olarak yetiştirilmesini sağlayabilecek bir eğitim modeli oluşturma çabasına girilmiştir (Çetinkaya ve diğerleri, 1999).

Bu kapsamda, öğrenci merkezli eğitimin (ÖME) özünü oluşturan, her öğrencinin benzersiz, farklı öğrenme ve zekâ türlerine sahip olduğu, bu nedenle her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesinden yola çıkan MEB, ÖME' i geleneksel eğitimden daha gerçekçi bulmuş ve (Çelik, 2003) okullarda ÖME modelini uygulamaya karar vermiştir.

Eğitimde uygulamaya konan ÖME modeli, toplumsal bir varlık olan öğrencinin, ihtiyaçları doğrultusunda hayatı boyunca edindiği deneyimleri de kullanarak bilgiye ulaşabilmesini, ulaştığı bilgiyi kavraması ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin bireysel farklılıklarını da göz önünde tutmayı ilke edinen bir modelidir (Türer, 2005). Öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak eğitimi, yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olarak gören ÖME; eğitimde ezberden çok uygulamaya ağırlık vermektedir (Erbil, 2003). Öğrenci merkezli eğitim modeli öğretmeni; problem çözmede ve bilimsel araştırmada öğrenciye yol gösterici, öğrencilerin yapacakları

araştırmalarda yönetici, gerçekleştirilen projelerde ise proje başkanı olarak görmektedir (Erbil ve diğerleri, 2003).

Yukarda sözü edilen ÖME modeli öncelikle, pilot uygulama olarak yürütülen Müfredat Laboratuvar Okullarının tamamında (MLO) 2003-2005 yılları arasında denenmiştir. İki yıllık pilot uygulamanın ardından ÖME, ülke genelinde, tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinden başlayarak aşamalı şekilde hayata geçirilmiştir (Erbil ve diğerleri, 2003).

Öğrenci merkezli eğitim modelinin ilköğretim okullarında uygulamaya konmasıyla birlikte, değişime bağlı olarak okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve velinin eğitimle ilgili üstlendiği roller de değişmiştir. Okul yöneticilerinin, kendilerini ve okul çalışanlarını ne ölçüde yeni sisteme uydurabildiklerinin ortaya konması, okulların altyapısının ÖME'ye uygun olup olmadığının tespit edilmesi, bunun yanında yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi hayata geçirirken ne gibi sorunlarla karşılaştıklarının belirlenmesi doğrultusunda çalışmanın problemi; Bakanlığın 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulamaya koyduğu öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; kamu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim modelinin uygulamadaki durumuyla ilgili görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. a)Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin ÖME ile ilgili bilgilendirilmesi ne ölçüde gerçekleşmiştir?

b) Bununla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri görev, cinsiyet ve kıdeme göre ne ölçüde farklılaşmaktadır?

2. a) Öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için okullar fiziki, araç gereç ve donanım olarak ne ölçüde uygundur?

b) Bununla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri görev, cinsiyet ve kıdeme göre ne ölçüde farklılaşmaktadır?

3. a) Öğrenci merkezli eğitimin uygulanabilirliği nasıldır?

b) Bununla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri görev, cinsiyet ve kıdeme göre ne ölçüde farklılaşmaktadır?

4. a) Öğrenci merkezli eğitimin eğitimle ilgili hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyi nasıldır?

b) Bununla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri görev, cinsiyet ve kıdeme göre ne ölçüde farklılaşmaktadır?

5. a) Uygulamada ÖME' in eğitimle ilgili hedefleri ne ölçüde gerçekleştirir?

b) Bununla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri görev, cinsiyet ve kıdeme göre ne ölçüde farklılaşmaktadır?

Önem

Türkiye'de geleneksel eğitim modeli yerine konan öğrenci merkezli eğitim modelinin okullarda uygulanmasında ne ölçüde başarılı olduğunun, okul yönetiminin ve öğretmenlerinin ÖME ile ilgili görüş ve düşüncelerinin ne olduğunun, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖME' i uygularken ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarının, eğitim ortamlarının ÖME' ye uygun olup olmadığının tespiti noktasında yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı düşünülmektedir.

Çalışma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymayı, yönetici ve öğretmenlerin ÖME' in uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu belirlemeyi hedeflemesi açısından önemlidir. Çalışmanın sonuçlarının, ÖME' in uygulamasıyla ilgili ortaya çıkacak olası yanlışlıkların, eksikliklerin giderilmesi ve ÖME' in geliştirilmesi noktasında eğitimle ilgili çevrelere (MEB, okul

yöneticisi, öğretmen vb.) veri oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının ÖME' in uygulanmasında, hedeflenenle uygulama arasındaki farkı ortaya koymada yardımcı olacağı ve bu durumla ilgili olası sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlıklar

Araştırma, Ankara ili Mamak, Yenimahalle ve Çankaya İlçeleri Belediyesi sınırları içerisinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri (müdür, müdür yardımcısı) ve öğretmenlerinin (sınıf, branş) ÖME ile ilgili görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME): Milli Eğitim Bakanlığının 2005/2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulamaya koyduğu eğitim modelidir. ÖME öğrencinin; bireysel özelliklerinin dikkate alındığı, bilgiye ulaşım kullanabilme ve iletişim becerisine sahip, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği, eğitim sürecinin her aşamada öğrencinin katılımının sağlandığı bir eğitim modelidir.

Yönetici: Kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Kamu ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitimin tarihsel süreci ve felsefi temellerine kısaca değinildikten sonra, eğitimle ilgili tanımlar ile eğitim kuramlarından bazılarına yer verilmiştir.

Eğitime Genel Bakış

Yaşanan tarihsel süreç içerisinde değişen eğitim anlayışı, beraberinde eğitimin çeşitli şekillerde tanımlanmasına neden olmuştur. Buna göre Durkheim eğitimi, genç kuşakların sistemli şekilde toplumsallaştırması süreci olarak tanımlamıştır. Tyler eğitimi, bireylerin davranışlarını değiştirme süreci (Fidan,1985) olarak tanımlarken; Good her iki tanımı da kapsayacak şekilde eğitimi, bireyin yeteneklerini ve toplumsal yönünü geliştiren, seçili ve denetlenebilir bir çevreyi kapsayan toplumsal süreç olarak tanımlamıştır (Erbil, 2004).

Türkiye’de eğitimle ilgili çevrelerin eğitime getirdikleri tanımlar şu şekildedir: Ertürk (1984) eğitimi, bireyin yaşamı temel alınarak bireyde bilinçli ve istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Öymen (1979) eğitim, geleceğe yönelen bir gelişme, bir olgunlaşma etkinliğidir derken, Varış (1981) eğitimi sosyal ve kültürel değerler ile bireysel değişkenlerin etkileşimi sonucunda kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tutumları, idealleri ve ahlak ölçülerinin değişimi süreci şeklinde tanımlamıştır. Pehlivan ise (2006) eğitim, resmi anlamda toplumsal kurumlar olan okullarda bireylerin değer, yetenek ve bilgi bakımından geliştirilmesi sürecidir demektedir.

Diğerlerinden farkı bir eğitim tanımı yapan Titiz (1996), eğitimde; bireyin ilgi istek ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu, bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir tanım ortaya koymuştur. Titiz eğitimi, bireylerin kendi kuralları doğrultusunda ihtiyaç duydukları maddi ve manevi yönlerini

geliştiren ve onlara bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanabilme yollarını öğreten, onların yetenek ve ilgilerinin farkına varmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır (Titiz, 1996).

Eğitimin felsefi açıdan, geleneksel felsefenin temsilcilerinden olan İdealizm ve Realizm'den (Gerçekçilik), çağdaş felsefenin temsilcilerinden olan Pragmatizm (Yararcılık) ve Existentializm'den (Varoluşçuluk) etkilendiği görülmektedir. Bu felsefelerin eğitim anlayışları ise şöyledir (Erbil ve diğerleri, 2003):

İdealizm'e göre eğitim, insanın bilinçli ve özgürce Tanrı'ya ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabadır (Sönmez, 1994). İyi, doğru ve güzelin evrensel olduğunu savunan bu görüş, öğrencilere eğitim yoluyla öğretilecek şeylerin evrensel değerler olduğunu ve bu değerleri öğrencilerin yaşama nasıl geçirebileceklerinin öğretilmesi gerektiğini dile getirir (Demirel, 1997).

Realizm'e (Gerçekçilik) göre eğitim, yeni kuşağa kültürel mirası aktarma, onları topluma hazırlama sürecidir (Sönmez, 1994). Bu görüş, eğitimde tümdengelim yönteminin kullanılması gerektiğini savunurken, eğitimde öğrencilerin akıllarını ve iradelerini kullanmalarını geliştirecek ortamların sağlanması gerektiği üzerinde durmaktadır. Realizm, eğitimde başarının ancak tartışma, gezi, gözlem ve deney gibi yöntemlerin işe koşulmasıyla mümkün olacağını vurgulamaktadır (Demirel, 1997).

Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamasının etkilendiği felsefi yaklaşım (Erbil, 2003) olan Pragmatizm'e (Yararcılık) göre eğitim, insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir (Sönmez, 1994). Bireysel özellikler ve öğrencinin aktif katılımının önemsendiği bu görüş eğitimi, amaç ve yöntem bakımından esnek, öğrenciye sürekli düzeltme ve deneme imkânı veren, öğrencinin yaşamını bir bütün olarak algılayan, bireyi hayata hazırlamaktan öte hayatın kendisi (Demirel, 1997) olarak tanımlanır. Existentializm (Varoluşçuluk), bu görüşte eğitimde asıl amacın bireyin özgürlüğünü arttırmak olması gerektiği

savunulurken; eğitimde her öğrencinin, kendi değer sistemini oluşturmaya ve geliştirmesine imkân verilmesi gerektiği vurgulanır (Demirel, 1997).

Eğitimle ilgili ortaya konan felsefi bakış ve tanımların ışığında, bu çalışmanın konusunu oluşturan öğrenci merkezli eğitim uygulaması çerçevesinde eğitimin, “Bireylerin kendi özelliklerinden hareketle bilgi, beceri tutum ve davranışlarda gelişim gösterme süreci (Erbil, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı içerisinde eğitime getirilen yeni tanımlamada, yukarıda yer verilen diğer eğitim tanımlarından farklı olarak, bireyde eğitim yoluyla gerçekleştirilecek davranış değişikliğinin kişinin bireysel özelliklerini dikkate alarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Eğitim Modellerinin Temellerini Oluşturan Belli Başlı Eğitim Kuramları

İnsanların, belirgin özelliklerinden biri olan öğrenebilme olgusunun en iyi nasıl gerçekleştirilebileceği sorusu çeşitli öğretim kuramlarının doğmasına neden olmuştur. Bu kuramlardan ilgili çevreler tarafından en fazla benimsenen ve eğitimde sıkça kullanılanların başında davranışçı, bilişsel çoklu zekâ ve yapılandırmacı kuramlar gelmektedir.

Çalışmanın bu kısmında eğitimde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve iç dünyalarını ön plana çıkartan, bir anlamda öğrenciyi merkeze alarak ÖME’ in temelini oluşturan yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramı ile davranışçı ve bilişsel kuramların eğitime bakışları kısaca açıklanmıştır.

Davranışçı Kuram

Öğrenmeyi, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişim olarak tanımlayan kurama göre, iletilen uyarıcılara karşı öğrencinin istenilen yönde davranış ortaya koymasıyla öğrenme gerçekleşmiş olur. Kurama göre insan davranışlarındaki değişim öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Kuram öğrenmenin, uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak gerçekleştiğini ve pekiştirme yoluyla da kişinin davranışlarının değiştiğini kabul eder (Deryakulu, 2000).

Davranışçı kuramda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair üç temel yaklaşım vardır. Bunlardan (Karahana, 2006) ilki öğrenmedeki tüm zihinsel süreçleri dışlayan ve öğrenmeyi uyarana tepki arasındaki ilişkiye indirgeyen yaklaşımdır. Bu yaklaşım, belli bir olay karşısında bir davranış gösteren kişinin, benzer olaylar karşı hep aynı davranışları sergilediğini ve öğrenmenin de bu şekilde gerçekleştiğini savunur.

Öğrenmeyle ilgili bir diğer yaklaşım öğrenmeyi, kişinin karşılaştığı problemleri deneme yanılma davranışıyla çözebilme becerisi olarak tanımladığı yaklaşımdır.

Üçüncü yaklaşım ise, öğrenmenin bireyin uyarana karşı bilinçli olarak yaptığı hareket olarak tanımlandığı yaklaşımdır.

Söz edilen üç yaklaşımın ışığında kuram içerisinde öğrenme ilkeleri ortaya konmuştur. Bunlar (Fidan, 1986);

a) Yapararak öğrenme: Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması gerekir. Öğrenmenin kalıcı olması ancak öğrencinin yapararak öğrenmesine bağlıdır.

b) Pekiştirme: Öğrenmeyle kazandırılan davranışların kalıcı olması öğretimde sunulan uyarıcıların sıklığına bağlıdır.

c) Tekrar: Öğrenciye hedeflenen becerilerin kazandırılması ve öğrenmenin kalıcı olması öğretilen şeylerin tekrar edilme sıklığına bağlıdır.

d) Güdüleme: Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi kendi iç motivasyonuna bağlıdır.

Kuramın ortaya koyduğu ilkelerinden de anlaşılacağı gibi, bu kurama göre öğrenmede en önemli unsur uyarandır. Uyarana ne kadar güçlü olursa ve ne kadar çok tekrar ederse öğrenme de o derece başarılı ve kalıcı olur.

Bilişsel Kuram

Davranışçı kuramın ortaya koyduğu öğrenmenin öğrenenler üzerinde genelde aynı etkiyi oluşturacağı görüşünün aksini dile getiren bilişsel öğrenme kuramı, bireylerin aynı öğrenme ortamlarından farklı farklı etkilenebileceklerini savunmaktadır (Demirel, Alper ve Erdem, 2006).

Bilişsel kurama göre öğrenme, bilginin birey tarafından zihninde işlenmesine dayanmakta ve kişiye yöneltilen dışsal uyarıcıların kişi tarafından içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesiyle gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle birey, öğretim sırasında kendine yöneltilen bilgileri, önceden etkin bir biçimde zihninde edindiği bilgilerle ilişkilendirerek yapısal açıdan yeniden düzenler. Birey, düzenlenen yeni yapıyı da daha sonraki öğrenmelerinde kullanmak üzere kendine özgü yöntemlerle belleğine kodlayarak öğrenmeyi gerçekleştirir (Jonassen, 1988, akt. Deryakulu, 2000).

Bilişsel kuramda öğrenmenin gerçekleşme biçimi, insan belleğinin duyuşsal, kısa ve uzun süreli bellek olarak bölümlere ayrılması ve bu belleklerin nasıl işlediği açıklanarak anlatılmaya çalışılmıştır. Buna göre duyu organlarıyla dış dünyadan alınan uyarıcılar duyuşsal bellek tarafından çok kısa bir süre için anlamlandırılmaktadır. Bu bellek tarafından edinilen öğrenmeler kısa sürelidir ve geçicidir. Kişinin dış dünyadan aldığı her bilgi bellekte işlenmemekte, yalnızca bireyin önem verdiği ya da dikkatini çeken bilgiler duyuşsal bellekten kısa süreli belleğe aktarılmakta ve diğerleri unutulmaktadır. Kısa süreli belleğe işlenen bilgiler, kişi tarafından tekrar edilmesi ve kullanılması durumunda, uzun süreli belleğe aktarılmakta ve böylelikle kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir (Karahana, 2006).

Yukarda söz edilen her iki kuramda da öğrencinin neyi nasıl ve hangi amaçla öğreneceği konusunda bir karar verebilmesi ya da karar verme sürecine dâhil olması mümkün görülmemektedir. Bu kuramlarda eğitimde amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme işi öğrencinin dışında, konuyla ilgili uzman kişiler tarafından belirlenmektedir ve öğrenciden belirlenen eğitim

sürecine uyması beklenmektedir. Bu durum öğrencinin öğretim sürecine etkin katılımına engel olmaktadır (Deryakulu, 2000).

Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner'nın 1983 yılında geliştirdiği, öğrenme ve zeka arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çoklu zeka kuramına göre zeka tek bir faktörle açıklanamayacak kadar fazla sayıda unsurdan oluşmaktadır ve bu yönüyle de salt IQ testleriyle ölçülemez. Kuram, insanların farklı alanlarda farklı yeteneklere sahip olduklarını bu yetenek ve potansiyellerin oluşumunda farklı zekâ türlerinin etkili olduğunu savunur.

Çoklu zekâ kuramına göre insanlarda sekiz farklı zekâ alanı bulunmaktadır. Bu zekâ alanlarının adları ve ne anlama geldikleri kısaca şöyle özetlenebilir (Gardner, 1983, akt. Demirel, Başbay, Erdem, 2006);

1.Sözel- Dilsel Zekâ: Dili kullanabilme becerisi anlamına da gelebilecek bu zekâ türü gelişmiş insanlar genellikle edebiyat vb. alanında başarı gösterirler.

2. Mantıksal- Matematiksel Zekâ: Zihinde sayısal ve mantıksal işlemler arasındaki ağı kavramayı sağlayan bu zekâ türünü gelişmiş insanlar, matematik ve mantık alanında başarı gösterirler.

3.Görsel-Uzaysal Zekâ: Nesnelerin görünüşlerini algılayıp bunların tekrar zihinde dönüştürmesini sağlayan zekâ türü gelişmiş insanlar, resim, heykeltıraş ve mimarlık gibi alanlarda başarı sağlarlar.

4. Müziksel-Ritmik Zekâ: Seslerin ritim, tını ve perde özelliklerinin farkına varmayı sağlayan bu zekâ türüne sahip insanlar müziğin çeşitli alanlarında başarılı olurlar.

5.Bedensel-Kinestetik Zekâ: Kas hareketlerini iyi şekilde kullanarak beden hareketlerini kontrol etme becerisini sağlayan bu zekâ türü gelişmiş insanlar, sporun çeşitli alanlarında başarı gösterirler.

6. Sosyal Zekâ: Diğer insanların duygu durumlarını, kişisel farklılıklarını, eğilimlerini ve davranışlarını anlamayı sağlayan bu zekâ türüne sahip insanlar, psikoloji ve sosyal beceri gerektiren alanlarda başarı gösterirler.

7. İçsel Zekâ: Kişinin kendi özelliklerinin farkına varması, hayatta kendi ile ilgili sorumluluk alabilmesini sağlayan bir zekâ türüdür.

8.Doğacı Zekâ: Kişinin doğada var olan bitki ve hayvan türlerinin farkına varmasını ve onları sınıflandırabilmesini sağlayan bu zekâ türüne sahip insanlar doğa biliminde başarılı olurlar.

Çoklu zekâ kuramı, kişinin öğrenme sırasında ve öğrendiklerini hayata geçirmede zekâ türlerinin birlikte çalıştıklarını ifade eder. Kurama göre öğretimdeki başarı, yukarda söz edilen zekâ türlerinden ne kadarının işe koşulduğuyla doğrudan ilişkilidir (Vural, 2004).

Öğrenci merkezli eğitimde derslerde çeşitli öğretim yöntem ve teknikler işe koşularak, farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere ulaşılabileneceği görüşüne yer verilmektedir (Erbil, 2003). Bu yönüyle ÖME' in çoklu zekâ kuramından etkilendiği söylenebilir.

Yapılandırmacı Kuram

Özünde öğrencinin, öğrenme sürecinin her aşamasında aktif rol alması gerçeğini barındıran yapılandırmacı kurama göre tüm öğrenmeler zihindeki bir yapılanma sonucunda meydana gelmektedir (Yaşar, 1998). Öğrenme, öğrenen kişinin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Dolayısıyla da davranışçı ve bilişsel kuramların aksine, öğrenmede birey dış uyaranların

pasif bir alıcısı olmayıp, uyarınları zihninde özümseyen ve bunları aktif şekilde davranışa dönüştüren unsurdur (Fidan, 1986).

Birey tarafından bu şekilde elde edilen her bilgi bir sonraki bilginin edinilmesine zemin hazırlar. Böylelikle birey, önceki öğrenmeleriyle yeni öğrenmeler arasında yapısal bir bağ kurar. Temelde yapılandırmacılık bilgi birikiminin ötesinde, kişinin edindiği öğrenmeler üzerine düşünmesini, bilgiyi analiz etmesini, bunun sonucunda yeni bilgiler ortaya koymasını öğrenme olarak kabul etmektedir (Şaşan, 2002). Başka bir ifadeyle öğrenme, bilginin öğrenen tarafından alınıp zihninde depolanması değil, kişinin o bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Yapılandırmacı kurama göre bilgi, öğrenenin yaşamında elde ettiği önceki değer ve yargıları sonucu ortaya çıkan bir olgudur.

Bu anlamda eğitimin asıl hedefi kişiyi, edindiği bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme stillerini fark edip, yeni bilgiler ortaya koymada ve edinmede önceki bilgilerinden yararlanabilen birey olarak yetiştirmek olmalıdır (Özden, 2003).

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Bu ortamda öğrenen günlük yaşam problemlerinin çözümü ile birlikte sürekli kullanacakları bilgileri oluştururlar. Kuramda sınıf ortamı öğrenciyi öğrenmeye motive edecek, öğretilenlerin öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olması istenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına ise öğretmen ve öğrenci tarafından ortak karar verilir (Şaşan, 2002). Cansız (2002), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla model kullanmanın öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına ve genelleme becerilerine etkisine yönelik yaptığı çalışmada, yapılandırmacı eğitimin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarına gözle görülür katkı sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme modeliyle derslerin işlendiği grup öğrencilerinin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Yapılandırmacı kuramda okul bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin, öğrencinin öğrenme etkinlikleri ile sağlandığı, sunulan bilginin

sorgulandığı ve bu doğrultuda araştırmaların yapıldığı, konu ile ilgili öğrenenin düşünme, akıl süzgecinden geçirme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Bu araştırmanın konusunu da oluşturan ÖME' in etkilendiği yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramlarıyla, klasik eğitim anlayışına kaynaklık eden, bilişsel ve davranışçı kuramlarının öğrenme ile ilgili görüşleri aşağıdaki tablo 1'de daha açık bir biçimde görülebilir.

Tablo 1.
Davranışçı, Bilişsel, Çoklu Zekâ ve Yapılandırmacı Öğretim
Kuramlarının Karşılaştırılması.

Temel Öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Çoklu Zekâ	Yapılandırmacı
Bilginin niteliği	Bilen kişiden bağımsız, nesnel gerçekliğe dayalı	Bilen kişinin önbilgilerine bağlı, nesnel gerçekliğe dayalı	Kişinin bireysel ve toplumsal açıdan çok yönlü etkileşimine bağlı, öznel ve nesnel gerçekliğe dayalı	Bireysel, toplumsal yapılandırma ve öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenciyle işbirliği içinde süreci yönetme	Öğrenciyle işbirliği içinde süreci yönetme
Öğrencinin rolü	Edilgen	Yarı aktif	Sürecin her aşamasında aktif	Sürecin her aşamasında aktif
Öğrenme	Koşullanmayla gerçekleşen davranıştaki değişim	Bilgiyi zihinsel süreç içerisinde işleme	Öğrenmenin gerçekleşmesinde izlenen yol ile beynin öğrenmeyle ilgili bölümünün faaliyete geçmesi	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma

Tablo 1 Devamı

Temel Öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Çoklu Zekâ	Yapılandırmacı
Öğrenme türü	Ayırma, genelleme, ilişkilendirme, zincirleme	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe depolama	Öğrenme sürecinde bireyin farklı duyu organlarını harekete geçirecek etkinliklere yer verilmesi	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümevarım ve tümdengelim	Tümdengelimci
Eğitim ortamları	Geleneksel, sınıf ağırlıklı ortamlar	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Farklı zekâ türlerine hizmet edecek etkinliklerin gerçekleştirilebileceği zengin eğitim ortamı	Eğitimde başarıyı arttıracak her türlü ortamlar
Değerlendirme	Öğrencinin bilgiyi ne ölçüde depoladığı	Öğrencinin bilgiyi ne ölçüde depoladığı	Öğrencinin, düşünme becerisini, öğrendiklerini ne ölçüde kullanabildiğini ölçen çok yönlü değerlendirme	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız.

Kaynak: Deryakulu, D. (2000) yararlanılarak düzenlenmiştir.

Tablo 1’ de görüldüğü gibi, davranışçı kurama dayalı geleneksel eğitimin yürütüldüğü okullarda eğitim ortamları yalnızca sınıfların etkin kullanımıyla sınırlı tutulmuştur. Bilişsel öğrenme kuramında ise eğitim ortamlarının bilgisayar destekli eğitime imkân verecek nitelikte düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenci merkezli eğitimin kaynağını oluşturan yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramına göre eğitim ortamları ise; farklı zekâ türlerine yönelik değişik faaliyetlerin yürütülebileceği her türlü donanımın (kütüphane, çok amaçlı salon, kulüp odaları, sınıf vb.) öğrencilerin etkin ve verimli şekilde kullanabileceği biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda okullarda, yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramına dayalı ÖME’ in ihtiyaç duyduğu

eğitim ortamlarının hazırlanması, okul yöneticilerinin öncelikli görevleri arasında olduğu söylenebilir.

Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli

Uzun yıllardır Türkiye’de eğitimin geleneksel (Öğretmen merkezli) eğitim anlayışı içerisinde sürdürüldüğü bilinen bir gerçektir (Erbil, 2003). Bu anlayış içerisinde, öğretmenin öğrencilere aktardığı bilgilerin mutlak doğru olarak kabul edildiği, öğrencilerin kendilerine sunulan bu bilgiler üzerinde akıl yürütmesine gerek olmadığı ve bilgilerin hazır bir şekilde kendilerine sunulduğu (Kökdemir, 2003) vurgulanmaktadır.

Geleneksel öğretim yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıklarının fazlaca dikkate alınmadığı görülmektedir. Bunun en önemli sebebi öğretimin sınıflarda grup halinde yürütülmesidir. Bu öğretim yönteminde bilginin kaynağını öğretmen ve ders kitabı oluşturmakta ve öğretim sadece sınıfla sınırlandırılmaktadır. Bu durum öğrencinin ders dışı eğitim faaliyetlerine, araştırma ve inceleme olaylarına katılmamasına neden olmaktadır (Yıldırım, 2000).

Geleneksel eğitim anlayışında, derslerde konuların genelde anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından öğrenciye aktarıldığı, öğrencinin ise anlatılanları pasif bir şekilde dinlediği ve ezberlediği bir eğitim modeli olduğu görülür (Özden, 1997). Geleneksel öğretim yöntemiyle ÖME arasındaki belirgin farklılıklara aşağıda tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Geleneksel Öğretimle Öğrenci Merkezli Öğretim Arasındaki Farklar

GELENEKSEL ÖĞRETİM	ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRETİM
Ders kitaplarında sunulan ve öğretmen tarafından aktarılan bilgi kesindir.	Bilgi geçicidir ve değişkendir. Bilgiye ulaşmanın çeşitli yolları vardır.
Bilgi, öğrenciye depolanmak üzere verilir.	Bilgi, konuların derinlemesine kavranması için edinilir.
Bilgi, öğrenciye ileriki yaşamında kullanılmak üzere verilir.	Bilgi, yeni bilgiler üretmek ve hayatın her anında kullanılmak üzere edinilir.
Öğrenme, öğrenciye bilgilerin aktarılmasıyla gerçekleşir.	Öğrenme, öğrencinin bilgilerle etkileşimi sonucu gerçekleşir.
Eğitimde asıl amaç öğrencinin sayısal ve sözel zekâsını geliştirmektir.	Eğitimin amacı çoklu zeka kuramına dayalı zeka gelişimini sağlamaktır.

Kaynak: Demirel, 1996.

Yukarıdaki tablo 2’de söz edilen geleneksel öğretim anlayışının tablo 1’de yer verilen davranışçı ve bilişsel öğretim kurumlarının öğretim anlayışından, ÖME’ in ise yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramlarının eğitim anlayışlarından ortaya çıktığı açıkça görülmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim modeli uygulamasından önce dünyadaki değişimleri dikkate alarak, eğitimde kaliteyi arttırmayı amaçlayan MEB, bir takım projeler yürütmüştür. Bu projelerden biri de 1990 yılında başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesidir (MEGP) (EARGED, 1999).

Bu projeyle, öğretmen eğitiminde ilk ve ortaöğretimde kaliteyi artırmak OECD ülkeleri ortalamasına yaklaşmak; eğitim yöneticilerinin yönetim ve işlem becerilerini geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olabilmelerini sağlamak hedeflenmiştir (EARGED, 1999).

Yine bu projeyle, okullarda planlı çalışmayı yerleştirmeyi amaçlayan Okul Gelişim Modeli; eğitimde uygulanacak yeni eğitim stratejilerinin uygulandığı, okulöncesi ve ilköğretim öğrencilerine yönelik mesleki rehberlik hizmetleri, öğrencilere öğretim araç gereçlerinin sağlanması, yetişkin eğitimi, özel eğitim ve sosyal yardımları içeren Temel Eğitim Programı uygulamaya konmuştur (EARGED, 1999).

Proje kapsamında eğitim yönetiminde insana değer veren, eğitimde taraf olan kesimleri karar verme sürecine katan, sürekli gelişmeyi hedef alan bir yönetim anlayışını öngören Toplam Kalite Yönetimi (TKY) felsefesi doğrultusunda Okul Gelişim Yönetim Ekiplerinin (OGYE) okullarda oluşturulması sağlanmıştır (EARGED, 1999).

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında MEB, 1997 yılında ülkenin çeşitli okullarında denenmek üzere Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) modelini uygulamaya koymuştur. Modelde, bu çalışmanın konusunu da oluşturan, öğrenci merkezli eğitim denenmiş, buradan elde edilen sonuçların tüm okullara rehberlik etmesi amaçlanmıştır. 1999 yılında MEB, MLO modelini oluşturan ilkelerin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar başlatmıştır (www.meb.gov.tr).

Milli Eğitim Bakanlığı, MLO kapsamında uygulamaya koyduğu Öğrenci Merkezli Eğitim modelinde istenen başarıyı elde ettikten sonra, 2003–2005 yılları arasında çeşitli okullarda ÖME uygulamasını başlatmıştır. Buralarda da istenen başarının elde edildiğini görmüş ve sonrasında 2005–2006 öğretim yılından itibaren ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında ÖME modelini hayata geçirilmiştir (Erbil, 2005).

Öğrenci Merkezli Eğitimin Tanımı

Öğretmen merkezli eğitim olarak adlandırılan geleneksel eğitim anlayışının yerine okullarda uygulamaya konan, öğretmenin içerik uzmanı, bilgiye ulaşmada kolaylaştırıcı, bilginin rotasını belirleyen kaptan, öğrenciyle

birlikte öğrenen kişi görüntüsünü içinde barındıran, öğrenci merkezli eğitimle ilgili, eğitim çevrelerince çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara bakıldığında;

Türer (2005), toplumsal bir varlık olan öğrencinin ihtiyacı olana sahip olabilmesi için, öğrencinin kendi hayatından yola çıkarak, kendi deneyimleriyle bilgiye ulaşabilmesini, ulaştığı bilgiyi kavraması ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin iç koşullarını göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim öğretimi ifade eder demektedir. Kökdemir (2003) ise ÖME'yi; öğrencinin kendi eğitiminden sorumlu olduğu, dersin hocasının ve ders araç gereçlerinin tümünün öğrenmede yardımcı kaynak olduğu bir sistem olarak tanımlamaktadır. Gür (2006) ÖME'yi; öğrencinin yetişkinlerin belirlediği eğitim anlayışına göre eğitilmesi yerine, onun kendi doğasına göre yetiştirilmesinin hedeflendiği bir eğitim modeli olarak tanımlamaktadır.

Moffett ve Wagner (1992) ÖME'yi öğrencilerin her türlü etkinliğe aktif olarak katıldığı, sınıfta öğrenciler arasında etkileşimin olduğu, öğretmenlerin ise öğrencinin öğrenmesini etkili ve kalıcı hale getirecek eğitim ortamlarını oluşturduğu bir eğitim modeli olarak tanımlamaktadırlar. McCombs ve Whisler (1997) ÖME'yi öğrencinin bireysel özellikleriyle öğrenmeyi birleştiren, öğrenenin öğretimin her aşamasında sorumluluk almasını gerektiren, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda içeriğin belirlendiği bir eğitim modeli olarak tanımlamaktadırlar.

Ankara Üniversitesinin (2002), Türk Eğitim Sistemi ve Uygulamalarına İlişkin Öneriler isimli basın bildirirsinde ÖME; "Eğitimin tüm kademelerinde ve uygulamalarında eğitim-öğretim, "öğretmen merkezli ya da "program merkezli değil," öğrenci merkezli" olmalı" bu doğrultuda eğitimde bireyselleşmeye uygun sınıf ortamları ve uygun ders araç gereçleri sağlanmalıdır. Şeklinde yer almaktadır.

İnönü Üniversitesinin (2003) yayınlamış olduğu eğitimin sorunlarıyla ilgili basın bildirisinde ise ÖME; geleneksel eğitim anlayışında var olan eğitimin salt biliş ve entelektüel alanla sınırlandırılmadığı, bilginin hap yapılp

öğrencilere verilmesi yerine, öğrenciyi araştırmaya ve problem çözmeye yönelten bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, eğitimi yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olarak gören ÖME; eğitimde ezberden ziyade uygulamaya ağırlık vermesi ve doğal disiplinden yana olması nedeniyle felsefi açıdan Pragmatizmden etkilenmiştir. Aynı zamanda ÖME, eğitim felsefelerinden İlerlemecilik ve Yapılandırmacılığı esas alan bir anlayışa sahiptir (Erbil, 2003). Her iki felsefe de eğitimin, demokratik ve sosyal yaşamın şekillendirilmesinde, toplumun yeniden yapılanması ve gelişiminde büyük rol oynadığını savunulmaktadır. Bu felsefelerde öğretmen; problem çözmede ve bilimsel araştırmada öğrenciye yol gösterici, öğrencilerin yapacakları araştırmalarda yönetici, gerçekleştirilen projelerde ise proje başkanı olarak görülmektedir (Erbil, 2003). Nakiboğlu ve Bülbül (2000), öğrenci merkezli eğitimle ilgili yaptıkları araştırmada bu yöntemin, öğrencilerin derslerde yorum yapma yeteneğini geliştirdiğini, öğrenci merkezli eğitimle öğrencilerde ezberci öğrenmenin yerine anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, öğrencilerin, kavramsal yanılgılarının azaldığını ve deste öğrendikleriyle günlük hayatta kullandıkları bilgiler arasında anlamlı bir bağ kurduklarını saptamışlardır.

Yeni bir kavram olmayan öğrenci merkezli eğitim anlayışı, John Dewey tarafından 1916 yılında öğrencinin, öğrenen bir takımın parçası olması, kendi konularını kendilerinin seçmesi ve yine öğrenmede kendi adımları ile ilerlemesi gerektiği şeklinde ifade edilmektedir (Erbil, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı ise (2003) ÖME' yi şu şekilde tanımlamaktadır: "Bireysel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşp kullanabilen, iletişim becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde eğitimin yeniden yapılandırılmasıdır". Bu anlamda Çalışkan (2005) öğrenci merkezli eğitimle ilgili yaptığı araştırmada, tarih dersi öğretmenlerinin dersleri öğrenci merkezli işleme ve öğrencinin eğitim

sürecine aktif olarak katılması konusunda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varmıştır.

Öğrenci merkezli eğitimle ilgili yapılan tanımların hemen hepsinde vurgulanan ve ÖME' in en temel ögesini oluşturan unsur öğrenmeyi öğrenme kavramıdır. Öğrenmeyi öğrenme basit anlamda mevcut bilgilerli kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek şeklinde tanımlanabilir. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenebilmesi için aşağıda yer verilen amaçların gerçekleşmesi gerekmektedir (Özden, 2002).

1.Düşünmeyi öğrenme; Öğrencilere, çok yönlü, soyut, eleştirel yaratıcı, bağımsız, mantıklı ve analitik düşünce kazandırmak amaçlanmalıdır.

2.Bilgiyi Üretme; Bilginin yeni bilgi üretmek için bir araç olduğu, kullanılmadığında fazla bir değeri olmadığı düşüncesi kazandırılmalıdır.

3.Problem Çözme: Her öğrenciye problemi tanılama, tanımlama, çözüm için alternatifler üretme ve bunlardan birini seçme ve değerlendirme basamaklarını içeren düşünme becerileri kazandırılmalıdır.

4.Bireysel Çalışma: Öğrencilere kendi ilgi alanlarında derinliğine çalışma imkânı verilmelidir.

5.Benlik Gelişimi: Özgülüveni tam, kendi kapasitesine güvenen ve kendini değerli hissettiği bir eğitim anlayışı ve bireysel farklılıklarına önem vermesidir.

6.Sağlıklı İletişim: Kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerine fırsat verilmesidir.

Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinin İlke ve Değerleri

Tanımlarda söz edilen öğrenci merkezli eğitimin hayata geçirilmesinde okul, öğrenci, öğrenme ortamları ve sürecin nasıl olması gerektiğini ortaya koyan birtakım ilkeler belirlenmiştir. Bakanlığın belirlediği ve öğrenci merkezli eğitimin on iki ilkesi olarak isimlendirilen ilkeler şunlardır (Erbil, 2003):

1. Öğrenmeyi Öğrenme Esastır: Süreç içerisinde öğrenmenin doğasında, bireyin düşünce ve duyguları, kendi algıları önceden edindiği bilgiler ışığında öğrendiği şeyleri kullanarak yeniden anlamlandırma ve yapılandırma süreci vardır ve bu sürece öğrenme denilmektedir. Bu nedenle öğrenci merkezli eğitimde öğrenmeyi öğrenme esastır.

2. Her Öğrenci Öğrenebilir: Bütün öğrenciler, eğitim yoluyla elde ettiği verileri anlamlı hale getirebilmek için bir çaba harcar. Bundan dolayı ÖME' de her öğrencinin öğrenebileceği öngörülür. Bu anlamda okul yöneticisi ve öğretmenler tüm öğrencileri, öğrenme kapasitelerine bakmaksızın koşulsuz kabul etmeli ve her öğrencinin öğrenme çabasını destekleyici önlemler almalıdır.

3. Her Öğrenci Öğrenirken Eski ve Yeni Bilgiler Arasında Özgün Bağlar Kurar: Her öğrencinin önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında bir bağ kurması esastır ve ÖME bilginin yapısı gereği olması gereken bu duruma önem vermektedir.

4. Düşünmeyi Öğrenmek Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirir: Öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünebilme becerisinin gelişebilmesi, düşünce biçimini planlayıp, iyi bir gözlem neticesinde değerlendirme yapabilmesine bağlıdır. ÖME' de her öğrencinin düşünmeyi öğrenmesi önemlidir. Okul yönetimi öğrencilerin eleştirel düşünmesine ve düşündüklerini rahatlıkla ifade edebilmesine imkân tanıyan demokratik bir okul iklimi oluşturmalıdır. Bu demokratik iklim öğretmenlerce de eğitim ortamlarında yaşatılmalıdır.

5. Başarabilme Duygusu İçsel GÜdülenmeyi Sağlar: Öğrencinin güdülenmesini etkileyen faktörler, sorumluluk duygusu, kendini kontrol edebilme düzeyi, hedeflerinin olması, ilgi alanları, konuya ilişkin yeterlilikler olduğu düşünüldüğünde; güdülenmenin öğrenmeyi etkilemesi kaçınılmazdır. Güdülenmeyi arttırmanın bir yolu da sosyal-kültürel faaliyetlerdir. Bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin, sosyal-kültürel önem vermesi ve tüm öğrencileri bu çalışmalara dâhil etmesi gerekmektedir.

6. Öğrenme Olumsuz Deneyimlerle Engellendiğinde Zorlaşır: Öğrencinin, öğrenmeyle ilgili yaşayacağı olumsuz deneyimler sonraki öğrenmelerini de olumsuz etkileyeceğinden, ÖME' de öğrenmeyle ilgili bireysel farklılıklar dikkate alınarak her öğrencinin başarabilme duygusunu yaşanması esas alınır. Bu anlamda öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalı ve eğitimde aralarındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır.

7. Merak, Yaratıcılık ve Çok Boyutlu Düşünmeyi Harekete Geçiren Ödevler, Öğrenciyi Daha Zorlarını Başarabilmeye GÜdüler: Öğrencilere verilecek ödevler öğrencide merak uyandıran, yaratıcılığı ve düşünmeyi harekete geçirebilen, güdüleyici ve öğrenciyi araştırmaya sevk eden ve öğrencinin seviyesine uygun nitelikte olur. Okul yönetimi öğrencilerin araştırma yapabilmelerine imkân sağlayan eğitim ortamlarını oluşturmali ve bu alanların etkin kullanılması yönünde önlemler almalıdır.

8. Her Öğrenci Farklı Zamanlarda, Farklı Türde ve Farklı Hızda İlerleyerek Gelişir: Öğrenci merkezli eğitimde öğretim etkinlikleri ve ortamları planlanırken, her öğrencinin farklı hızda ve farklı zamanlarda öğrenebileceği dikkate alınır. Bu anlamda özellikle öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanımaları, buna bağlı olarak her türlü eğitim etkinliğini öğrencilerin bireysel öğrenme biçimlerine göre sürdürmeleri ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde de bu durumu dikkate almaları gerekmektedir.

9. Farklı Özellikteki Öğrencilerin Birbirleriyle Etkileşimi Öğrenmeyi Kolaylaştırır: İşbirliğine dayalı proje ve grup çalışmaları gibi etkileşimi

gerektiren öğrenme biçimlerinin kullanılması, farklı özgeçmiş, ilgi ve değerle sahip öğrencilerin kaynaşmalarını ve daha iyi öğrenmelerini sağladığı için, ÖME' de grup çalışmalarına ağırlık verilir. Açıkgöz (1993), yaptığı bir çalışmada işbirliğine dayalı öğretimin öğrencinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu sonucunu çıkarmıştır.

10. Öğrenciler Arasındaki Olumlu İlişkiler Öğrenmeyi Arttırır: Öğrenci merkezli eğitimde öngörülen grup çalışmaları aynı zamanda öğrenciler arasındaki etkileşimi de beraberinde getirmektedir. Bu sayede öğrencilerin birbirlerine destek olması ve birbirlerine saygı göstermesi gibi etkileşimleri öğrenmeyi arttırıcı etki oluşturur. Okul yönetimi ve öğretmenler, öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliğini sağlayıcı ortamlar hazırlamalı ve buna bağlı olarak okulda olumlu örgüt iklimini oluşturmalıdır.

11. Her Öğrenci Öğrenmeye Karşı Farklı Yetenek ve Eğilime Sahiptir: Öğrenmeyi etkileyen unsurlardan ikisinin öğrencinin kalıtsal özellikleri ve yetiştiği çevre olduğu düşünöldüğünde, öğrencilerin öğrenmeye karşı farklı yetenek, tercih ve eğilimlere sahip olduğu görölür. ÖME' de bu farklılıklar dikkate alınarak öğretim etkinlikleri zenginleştirilir aynı zamanda etkinlikler teknoloji ile zenginleştirilir. Bu kapsamda okul yöneticileri okulun fiziki altyapısını öğretim etkinliklerini zenginleştirecek şekilde düzenlemeleri gerekmektedir.

12. Her Öğrenci Yeni Bilgileri Kendi Kalıplarına Göre Kavrayıp Benzersiz Bir Anlam Yaratır: Bütün öğrenciler öğrendiği yeni bilgileri önceden edindiği fikir, inanç ve tutumlarının oluşturduğu bir süzgeçten geçirerek işler ve yeniden benzersiz bir şekilde bir anlam oluşturur. Bu yüzden ÖME' de ölçme değerlendirme çalışmalarında her öğrencinin bireysel gelişimi dikkate alınır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ÖME çerçevesinde ortaya koyulan bu on iki ilkenin sağlıklı gerçekleştirilebilmesini, ÖME değerleri olarak adlandırılan

şartların etkili biçimde yerine getirilmesine bağlamıştır. Bu anlamda ÖME değerleri şu şekilde sıralanabilir (Erbil, 2003):

1. Bütün öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli, öğrenme potansiyeline sahip ve birbirlerinden farklı olduğunun unutulmaması gerekir. ÖME' yi benimseyen öğretmenler, sınıfta bulunan öğrencilerin aynı yaşta olmalarına karşın farklı öğrenme özelliklerine sahip olduğunun farkında olmalıdır. Chung ve Cow (2003) yaptıkları araştırmada, ÖME' in öğrenciler üzerinde öğrenme potansiyelleri açısından etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmen, sınıf içi etkinlikleri oluştururken, öğrencilerin ortak özelliklerinin yanında bireysel farklılıklarını da dikkate almalı ve her öğrencinin öğrenme isteğinin olduğunu, bütün öğrencilerin öğrenmekten zevk alabileceği, başarısız olmayı hiçbir öğrencinin istemeyeceği ve tüm öğrencilerin başarısızlıkla başa çıkabileceği gerçeklerini dikkate almalıdır.

Yukarda söz edilen ve ÖME' nin çıkış noktalarından birini oluşturan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve bunların öğrenme üzerine etkileri şu şekilde sıralanabilir (Erbil, 2003);

a) Öğrencinin hazır bulunuşluğunun, okuduğunu anlama ve yazma gücünün, bir konu ya da ünite öncesi gerekli olan ön öğrenmeyi ne kadar gerçekleştirdiğinin önemi büyüktür. Ayrıca, öğretmen tarafından; öğrencinin, derste işlenen konuyu nerede ve nasıl kullanacağını bilmesinin, öğrencinin o derse karşı duygularının, öğrencinin kültürel değerlerinin düşünce yapısı ve öğrendiklerini yorumlamasında etkisinin, öğrencilerin, farklı konularda farklı becerilere sahip olabileceklerinin bilinmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili Toraman (2006), yaptığı çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin ÖME ile okuduklarını anlama güçlerinde bir değişikliğin olup olmadığını ölçmüştür ve ÖME' in öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Öğrencinin, geçmiş deneyimlerinin ve kültürel farklılıklarının edindiği bilgileri yorumlamasında anlamlandırmasında etkisinin olduğunun, öğrenciler arasındaki fiziksel farklılıkların öğrenme üzerinde etkili olduğunun bu yüzden öğrencinin, görme, duyma, bedensel sorunlarının olup olmadığının, öğrencilerin farklı öğrenme yöntemlerine sahip olduğunun öğretmen tarafından bilinmesi ve derslerin ona göre şekillendirilmesi gerekmektedir.

b) Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan birisi de zekâdır. Sorenson (1968) zekâyı, öğrenme, soyut düşünebilme, doğru ve yanlış fark ederek ona göre tepkide bulunabilme ve çevreye uyum sağlayabilme gücü olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenmede zekânın önemi büyüktür.

c) Her öğrencinin öğrenme stillerinin farklı olabileceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve hızları öğrenme türlerine de bağlıdır. Öğrencilerden bazılarının görerek iyi öğrenebildiği, bazılarının işiterek iyi öğrenebildiği, bazılarının da devinduyumsal yönden iyi öğrenebildiği unutulmamalı ve dersler buna göre şekillendirilmelidir.

d) Öğretmelerin, her öğrencinin zaman zaman birtakım başarısızlıklar yaşayabileceğini, bunların nedenlerinin tespit edilip rehber öğretmen, yönetim ve velinin de katkısını alarak çözüm yoluna gitmesi gerektiğini unutmamaları gerekmektedir.

2. Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Bunun için öğrenme ortamı karşılıklı saygı ve anlayış içersinde, öğretmen öğrenci arasındaki gerilim ve güvensizliğin yaşanmadığı, rahat, işbirliği ve sosyal etkileşime uygun, kültürel ve diğer bireysel farklılıklara saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

Eşme'ye (2004) göre okul; öğrencinin isteyerek gittiği, orada olmaktan mutlu olduğu, bir yer olmalıdır. Sanıldığı ve toplumda yaygın olarak kabul gördüğü gibi okul öğrencileri sınavlara hazırlayan bir yer olmamalıdır. Öğrencinin okula isteyerek gidiyor olması, okulda bulunmaktan mutlu olması

okul için önemli bir kalite göstergesidir. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir.

3. Öğretmenler, farklı yöntemleri, farklı hızlarda kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmalıdır; Bruner'in (1993) gelişmeye yardım eden, gelişmeyi biçimlendiren bir çaba olarak tanımladığı öğretim ÖME' de; öğrencinin gelişmesine yönelik belirlenen yöntem ve teknikler, öğrencinin gereksinimlerine göre şekillenen esnek zaman anlayışını, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan uygun öğrenme etkinliklerini, öğrenme sürecinde öğrenciye doğrudan sorumluluk verilmesini ve öğrencinin sürecin her aşamasında aktif rol almasını içermektedir. Korkut (2006) konuyla ilgili çalışmasında, öğrenci merkezli öğretim yöntemiyle işlenen konunun öğrenciler tarafından daha kolay kavrandığı, fen eğitiminde öğrencinin aktif olmasının öneminin büyük olduğu, bu yöntemin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varmıştır.

Ayrıca konular, sorular ve ödevlerin ezberden kaçınılacak şekilde biçimlendirilmesi, eleştirel düşünme yöntemleriyle öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasına ve sorgulanmasına imkân verilmesi öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsurlar arasında sayılabilir.

4. Öğrenci merkezli eğitimde yönetici, öğretmen, öğrenci, aile, okul çalışanları ve çevre eğitim sürecinde aktif olarak yer almalıdır. Demokratik anlamda da eğitimin bileşenlerinin (öğretmen, öğrenci, veli, okul ve çevre) eşit şekilde sürece katılmalarının, okulların maddi manevi zenginleşmesine katkısı büyük olacaktır. ÖME modelinde tarafların eğitimde söz sahibi olmalarını sağlayacak olan, Okul Gelişim Yönetim Ekibinin (OGYE) oluşturulması esastır. Bu bağlamda OGYE' de; Okul yönetimi, Öğretmen, Rehber öğretmen, Destek personeli, Veliler, Öğrenciler, Okul koruma derneği temsilcisi, Sivil toplum örgütlerinden katılımcılar, Yerel yöneticiler, Okul çevresine bulunan sanayi, ticaret odalarının temsilcileri yer almaktadır.

Öğrenci merkezli eğitim uygulaması çerçevesinde yukarıda bahsi geçen kişiler ve kurumlar tarafından oluşturulan OGYE' er, okulun planlı bir

şekilde gelişiminden sorumludur ve okulun çevreyle etkileşiminde doğrudan görev alırlar.

5. Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişmelerini destekler nitelikte olmalıdır. Geleneksel eğitim anlayışında eğitim programcısı ve öğretmenler tarafından önceden belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesine yönelik yapılan çoktan seçmeli, yazılı ve sözlü sınavlarda sorulan ve her birinin bir tek doğru cevabının olduğu sorularla karşı karşıya kalan öğrenci bu cevapları ezberleyebildiği ölçüde başarılı sayılmaktaydı. Oysa ÖME' de öğrencinin değerlendirmesindeki asıl amaç onu anlamlı öğrenmeye yöneltmektir. Bu anlamda öğrencinin değerlendirme sürecinin içinde yer alması, öğrencinin bilgiyi ezberlemek yerine, problemi belirleyebilmesi, bilgiye ulaşan, alternatifleri değerlendiren ve fikir üretip sorunlara yeni bakış açısıyla bakabilmesi esastır. Ayrıca değerlendirme, öğrencileri birbirleriyle kıyaslamak yerine öğrencinin bireysel gelişimini, başarısını ölçmeye ve bireysel öğrenme hedeflerini desteklemeye yönelik olmalıdır.

6. Öğretmenler kendi performanslarını geliştirmek için çaba göstermeli ve bu amaçla öz değerlendirme yapabilmelidir. Öğretmen ÖME' de öğrencinin gelişimini destekleyen en önemli unsurdur. Bu anlamda öğretmenin açık fikirli, öğrencinin yararına eğitim ortamlarını düzenleyebilen, gelişime açık, teknolojiyi yerinde ve etkili kullanma becerisine sahip, yenilikleri takip eden kişi olması gerekmektedir.

Yukarda yer verilen öğrenci merkezli eğimin ilkelerinin ve bunları hayata geçirmede esas alınacak ÖME değerlerinin amacına ulaşması açısından en önemli faktörün öğretmenler olduğu açıkça görülmektedir. Bostan (2006), öğretmenlerin ÖME' in özelliklerini ne ölçüde bildikleriyle ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük bir kısmın ÖME in özelliklerini tam olarak bilmediklerini ortaya koymuştur.

Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinin Program Boyutu ve Programın Uygulanmasında Okul Yönetiminin Rolü

Programların niteliğinin, bireyin yalnızca akademik becerilerle donatılması ve bireye bilgi yüklemeye yönelik değil, bireyin yaşam becerileri kazanmasına imkân verecek şekilde olması gerektiğini (Erbil ve diğerleri, 2003) düşünen MEB; eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar kapsamında, eğitim sisteminin fikri altyapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşturulması (Kapir, 2005) yönünde çaba harcanmaktadır.

Küresel bir dünya içerisinde, uluslar arası alanda ayakta kalabilmenin kalkınmanın ve rekabet edebilmenin anahtarı niteliğinde olan öğretim programlarının, içerik ve eğitim öğretim yaklaşımı açısından, çağın gereklerine uygun yeniden yapılandırılmasının (Kapir, 2005) gereği üzerinde duran MEB, ÖME kapsamında eğitim programlarının yeni yaklaşımlar ve gereksinimler doğrultusunda geliştirilmesi yoluna gitmiştir (Erbil ve diğerleri, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (2003), ÖME ile belirlenen ilke ve stratejileri uygulayarak öğrencilerin; bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım ve ulaştığı bilgiyi hayatında kullanabilen, evrensel değerlerin savunucusu, teknolojiyi etkin kullanma becerisine sahip, öğrendiklerini hayata geçirebilen, eğitim sürecinin her aşamasında aktif rol alan kişiler olarak yetişmesini hedeflemiştir.

Bu anlamda eğitim programları, eğitimde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan (Gürkan, Gözütok, 1998), öğrencide davranış değişikliğini meydana getirmek üzere hazırlanan (Varış 1981) ve hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarından oluşan (Erbil, 2003). değişime ve gelişime açık bir süreçtir. Değişimi ve gelişimi özünde barındıran eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar ışığında, özellikle ilköğretimde program değişikliğine gidilmesini öngören MEB, programda değişimin gerekliliğini şu şekilde sıralamıştır (Kapir, 2005):

1. Eğitim öğretimle ilgili ve diğer bilim alanlarındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak programa yansıtılması.

2. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler ışığında geliştirilmesi, eğitimde kaliteyi ve eşitliğin sağlanması, değişen ekonomik anlayışa ve demokrasiye duyarlı bir eğitim anlayışının oluşturulmasına yönelik ihtiyaçlar.

3. Var olan öğretim programı uygulamaları kapsamında, gereksiz bilgi yüklenmek zorunda kalmak gibi program kaynaklı nedenlerden dolayı, öğrencilerin okula, öğrenmeye, okumaya yönelik tepki düzeyinde isteksizlik göstermeleri.

4. Uygulamada olan programda öngörülen konuların çok kapsamlı, ezber dayalı ve bilgi yoğunluklu olması nedeniyle konuların zamanında bitirilememesi.

5. Mevcut programda yer verilen konuların birçoğunun, çocukların gelişim düzeylerine ve yaşlarına uygun olmamasından dolayı, çocukların merak ve ilgisini köreltir nitelikte olması.

6. Eğitimde öngörülen okulda öğrenilenlerin hayatla uyum içinde olması gerçeğinin var olan programla yürütülememesi.

7. Uygulamaya konulan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklenmiş bu durum temel eğitimde program bütünlüğünü bozmuş olması.

8. Dikey ekseninde, ilköğretimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanamamış olması.

9. Küresel değişimin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, kendini ifade edebilme, girişimcilik

ruhu, iletişim kurabilme, işbirliği gibi yerlikleri kazanmış olmalarının öneminin artması.

10. Öğrencilerin, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen başarıyı gösterememeleri.

Sıralanan bu nedenlerden dolayı, var olan programın yerine konacak yeni programın belirlenmesi, ülkenin temel toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri de hesaba katılarak, bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları dünyadaki güncel gelişmeler ışında ülkemize özgü değerler ve nitelikler de dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Erbil ve diğerleri, 2003). Bu anlamda programın dayandırıldığı temellere tek tek bakılacak olunursa (Kapir, 2005):

Toplumsal Temeller: Yeni programda Cumhuriyetimiz, laik ve sosyal hukuk devleti, hür ve demokratik toplum devleti, devletin ülke ve milletiyle bölünmez bütünlüğü, sağlıklı işleyen bir demokrasi, demokratik haklar ve fırsat eşitliği ön planda tutulmuştur. Milli varlığımızın ve toplumsal gelişmenin öneminin öğrencilere kavratılması noktasında “Atatürk İlke ve İnkılâpları’na ” programda etkin bir şekilde yer verilmiştir. Toplumsal bir varlık olan çocuğun, gelişimi sırasında aile, okul ve çevresinden etkileneceği gerçeğinden yola çıkılarak yapılan düzenlemelerde çocuğun, yaşadığı çevreye uyumunu sağlayabilecek, yaşadığı çevreyle uyumlu çalışabilecek birey olarak yetiştirilmesi esas alınmıştır. Programların oluşturulmasında, eğitim yoluyla bireylere kazandırılmak istenen ve toplumun vazgeçilmez değerlerini oluşturan alçakgönüllülük, ağırbaşlılık, anlayışlılık, adillik, dürüstlük, girişkenlik, iyimserlik, sabır, sadakat, sadelik, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğunun bilincinde olmak gibi değerlerin geliştirilmesi hedef alınmıştır. Aynı zamanda programlarda, Türk toplumunun milli, manevi ve ahlaki değerleri arasında bulunan; barışseverlik, fedakârlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkün, vatanseverlik ve kahramanlık gibi değer ve sosyal duyarlılığının gelişmesine önem verilmiştir.

Bireysel Temeller: Öğretim programları, çocuğun gelecekteki hayatını ve ileride duyabileceği ihtiyaçları göz önünde bulunduran ve bu amaçla onun hayatı boyunca ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tedbirleri içermektedir. Eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu kabul eden programlarda, öğrencinin okuldan, öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk almasını esas almıştır. Her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesini ve her çocuğun potansiyelini arttırmayı hedefleyen programlar; çocuğa sorunlarını etkin bir şekilde çözebile becerisini kazandırmayı amaçlar.

Ekonomik Temeller: Küreselleşen dünya şartlarında bireyin ekonomik anlamda ayakta kalabilmesi çalışma hayatında girişimci bir ruha sahip olmasıyla mümkündür. Bu yüzden öğrencinin; ekonomik hayatla iç içe, istikrarlı, sürdürülebilir bir ekonomiyi benimseyen, değişen dünyada meydana gelebilecek ekonomik fırsatları değerlendirebilen birey olarak yetiştirilmesi esas alınmıştır.

Tarihsel ve Kültürel Temeller: Öğrencinin kendi örf ve adetleri içerisinde değişerek gelişmesini hedefleyen programlarda; tarihimiz geleceğimizi planlamada işlevsel bir araç olarak görülmektedir. Kültürel, sanatsal değerlerimizin bireyin toplumsal ve kişisel gelişimine rehberlik etmesi ve bu alanlardaki birikimlerimizin evrensel kültüre kendine has bir katkı sağlaması düşünülmüştür. Yenilenen ilköğretim programlarında yukarıda yer verilen unsurlar işe koşularak öğrencilerin, ortak beceriler adı altında ve her bir dersin programında çeşitli kazanım ve etkinliklerle pekiştirilen becerilerin kazandırılması istenmektedir. Bu beceriler şunlardır (Erbil, 2004):

1. Eleştirel Düşünme Becerisi: Yeni programla öğrencilerde, olaylara sorgulayıcı bir tutumla yaklaşabilme, konu üzerinde yorum yapabilme ve uygun karar verebilme, olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisini irdeleyebilme, ayrıntılardaki benzerlikleri ve farklılıkları görebilme, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini değerlendirme, kendisine sunulan bilgileri anlamlandırma ve bu bilgilerden sonuç çıkarabilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2. Yaratıcı Düşünme Becerisi: Öğrencilerin, ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara benzersiz ve kendine has çözümler getirebilme, bir ürüne ya da fikre farklı açılardan bakma, olaylara bütünsel bakma gibi alt becerileri kapsayan yaratıcı düşünme becerisinde; öğrencilerden, bir fikri ve ürünü değiştirerek, başka fikir ya da ürünlerle birleştirerek yeniden ve farklı ortamlarda kullanabilme ve ya tümüyle kendi düşünceleriyle yeni fikirler ve ürünler ortaya koyması beklenir.

3. İletişim Becerisi: Ergin ve Birol'un (2000) "Davranış değişikli meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması süreci" olarak tanımladıkları iletişim; beceri boyutunda konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini kapsar (Erbil, 2004). Bu anlamda öğrencilere yeni programla, bulunduğu ortama uygun konuşma üslubunu belirleyebilme, uygun şekilde hitap edebilme, aktif dinleyebilme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin iletişim kurabilme, etkin ve hızlı okurken okuduğunu anlayabilme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

4. Araştırma – Sorgulama ve Problem Çözme Becerisi: Doğru ve anlamlı soru sormayla başlayan araştırma (Aksoy, 2006); problemin ne olduğunu kavrama, problemi çözmek amacıyla neyin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili planlar yapma, sonuçları tahmin etme, karşılaşılabilecek sorunların önceden tahmin edilmesi, araştırma neticesinde ortaya konan sonuçların doğruluğunun test edilmesini kapsayan bir süreçtir (Erbil, 2004). Program dâhilinde öğrencilerin araştırma sorgulama ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bush ve Kelly'in 2003 yılında lise öğrencileri üzerinde yaptıkları ve beyaz tahta adını verdikleri araştırmalarında bir gurup öğrenciyle biyoloji dersini öğrenci merkezli yürütmüşler, başka bir gurup öğrenciyle ise dersi geleneksel yöntemle yürütmüşlerdir. Sonuçta öğrenci merkezli dersin işlendiği grupta bulunan öğrencilerin diğer gruba oranla problem çözme becerilerinin daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

5. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi: Bu beceri bilginin araştırılması, bulunması ve değerlendirilmesini içerir. Öğrencilerden; teknolojinin yerinde kullanma konusunda doğru karar verebilme, teknolojiyi bir plan dâhilinde kullanma, teknoloji kullanımında beceri sahibi olma, teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşabilme ve bu bilgilerden işe yararlarını kullanabilme becerilerini kazanmaları beklenir.

6. Girişimcilik Becerisi: Sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzer alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde uygun zamanda ortaya koyabilme veya bir ürünü-hizmeti pazarlayabilmek için yeni bir sistem kurabilme becerisi (Erbil, 2004) olarak tanımlanan girişimcilik; becerisi açısından öğrencilere empati kurabilme, insan ilişkilerinde uyumlu davranabilme, ürün planlama üretme ve ürünü pazarlayabilme yeteneğini kazandırmayı kapsar.

7. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi: Öğrencilerden okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilmesinin beklendiği bu beceri; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık, anlaşılır ve eksiksiz şekilde ifade edebilen, kurduğu cümleleri Türkçe kurallarına uygun kurabilen, zengin bir söz dağarcığına sahip öğrenciler yetiştirilmesini içerir.

Program dâhilinde belirlenen bu becerilerin öğrenci merkezli eğitim anlayışı içerisinde öğrencilere ne ölçüde kazandırıldığını, öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğini, kazandıkları bilgi, tutum ve becerilerin ne kadarını günlük hayatta uygulamaya geçirebildiklerini süreç içerisinde değerlendirmek gerekmektedir (Erbil, 2004). Programın içerdiği değerlendirme boyutu şu şekildedir.

Öğrenci merkezli eğitim uygulaması öncesinde yaygın şekilde kullanılan ve klasik ölçme araçları olarak tanımlanan çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirmeli testler, yazılı yoklama gibi ölçme araçlarının öğrencinin ne yapabileceğini gösterebilme konusunda yetersiz kaldığı, öğrenciye

kaynaklara ulaşma ve araştırma yapma konusunda imkân tanımadığı bir gerçektir (Erbil, 2003).

Buna karşın; bir seferde yapılıp bitmesine rağmen sonuçlarının öğrenciyle ilgili önemli kararlar alınmasında kullanıldığı bu tür ölçme araçları öğrenci başarısını gerçek dünyadan soyutlanmış bir şekilde, sınırlı zamanlarda ölçtükleri için, öğrenciler gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır (Erbil, 2004). Yeni program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir (Erbil, 2004).

Bu amaçla öğrencilerin değerlendirilmesinde, geleneksel yöntemlerin yanında süreci değerlendirmeye yönelik; performans değerlendirmesi, öğrenci ürün dosyası hazırlanması, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinin izlenmesi, öğrencilerin derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için gözlem ve görüşme gibi ölçeklerin de kullanılması gerekmektedir (Erbil, 2003).

Programda öğrenme ve öğretme sürecini yönlendirici bir rol üstlenen öğretmen, değerlendirme etkinliklerini de planlayan kişi olarak görülmektedir. Öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde önderlik etmelidir. Öğrenci merkezli eğitimde kendisine biçilen rol gereği öğretmenin öğrencilerine her konuda rehberlik etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin rehberlik rolünü yerine getirmede kendisine yardımcı olabilecek sistemli yapılara ihtiyaç duyabilecekleri söylenebilir. Bu anlamda yeni uygulamada bu tip yapılardan tam anlamıyla söz edilmediği görülmektedir (Aytaç, 2003).

Balcı (2002), eğitimde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alınması, öğrenciler arasındaki kişisel farklılıkları göz önünde bulundurulması başka bir deyişle eğitimin öğrenci merkezli gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Balcı (2002), bu tür bir eğitim anlayışının gerçekleştirebilmesi için de öğretmenlerin bazı merkezlerden destek almaları gerektiğini

savunmaktadır. Bu görüşün, ÖME kapsamında uygulamaya konmasının konuyla ilgili eksikliğin giderilmesinde faydası olabileceği söylenebilir. Balcı'nın (2002) öğretmenlere destek olması amacıyla okullarda kurulmasını önerdiği merkezler şunlardır:

Bilgisayar Destekli Merkez: Merkezde, bilgisayar teknolojisini program ve öğretime uygulamada uzman kişiler görev alır. Uzmanlar eğitimle ilgili yazılımlar geliştirip öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunarlar.

Kendi Kendine Öğretim Merkezi: Konu uzmanlarının danışmanlığında, bireysel öğrenmeyi sağlayan materyallerin sağlandığı merkezdir.

Araştırma Merkezi: Öğrencilerin kişisel araştırmalarını yaparken faydalanabilecekleri bu merkezde, filmler, ses kayıtları kitaplar bulundurulur.

Araç Geliştirme Merkezi: Öğrencilerin öğrenmede ihtiyaç duyacakları görsel işitsel ve yazılı materyallerin, uzman kişilerce, geliştirildiği merkezdir.

İnsan İlişkileri Merkezi: Okul personelinin ve öğrencinin insan ilişkilerine karşılaştıkları sorunların çözümü konusunda yetiştirilmesini sağlar.

Danışmanlık ve Değerlendirme Merkezi: Bilgisayar destekli merkez ve insan ilişkileri merkeziyle ortak çalışma yapması gereken merkez personeli; öğrencilerin bireysel gelişimi takip etmek ve öğrenciyi tanımakla sorumludur. Merkezde ihtiyaç duyulabilecek ölçme değerlendirme araçları ve testlerde geliştirilmelidir.

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme, sınıf duvarlarının dışında da devam eden bir süreçtir. Bu yüzden ÖME' de ders dışı etkinlikler okulda yürütülen eğitici kol çalışmaları ile sınırlı değildir. Eğitici kol çalışmalarının yanı sıra programda; toplum hizmetleri adıyla öğrencilerin, gönüllü hastabakıcılık, engellilere destek olma, toplum yararına düzenlenecek ağaçlandırma, çevre temizliği gibi çalışmalarda görev almaları istenmektedir (Erbil ve diğerleri, 2003). Bunların yanı sıra öğrencilerden toplumsal

dayanışmayı arttırıcı etkinliklere katılmaları okullarda oluşturulacak öğrenci kulüplerinde yer almaları beklenmektedir (Erbil, 2004).

Öğrenci merkezli eğitim modeliyle birlikte uygulamaya konan bu yeni program kapsamında Çınar ve Teyfur'un (2006) yaptığı, "İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri" adlı çalışmasında öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesinde ve Özgenel (2006), "İlköğretim I.Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği" adlı çalışmasında ÖME ile uygulamaya konan yeni öğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde, genel anlamda yeni programı olumlu buldukları sonucuna varmışlardır.

İçerik ve eğitim öğretim yaklaşımı açısından yeniden yapılandırılması öngörüsü doğrultusunda, eğitim programlarının yeni yaklaşımlar ve gereksinimleri karşılamayı amaçlayan değişikliğin, okullarda hayata geçirilmesinden sorumlu olan okul yöneticilerinin, değişimi başlatması ve bu değişimi etkin biçimde yönetmesi gerekmektedir. Eğitim örgütünün asıl hedefi belirlenen eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrencileri yetiştirmektir. Bu nedenle okulu yönetmek demek aslında eğitim programını ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1994). Okul yöneticisinin en önemli görevi, okul programına ve öğretme - öğrenme sürecine liderlik etmektir (Şişman, 2004).

Bu liderlik görevine bağlı olarak okul yöneticisinin, okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerini denetlemesi ve değerlendirmesi, uygulamaya konan eğitim programının okul genelinde birlikteliğinin sağlaması ve öğrenci başarısını takip etmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin, uygulamaya konan eğitim programıyla ilgili liderlik görevi kapsamında yerine getirmesi gereken görevler aşağıdadır (Gümüşeli, 1996):

1. Okulda Yürütülen Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi: Okul yöneticisinin öncelikli görevi; uygulanan program kapsamında oluşturulmuş olan okul amaçlarının sınıf uygulamalarına

dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin yürüttükleri derslerde ortaya koydukları hedefler ile okulun bütüncül amaçları arasındaki uyumu gerçekleştirmek şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticisi bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini desteklemeli ve sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini takip etmelidir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler vermelidir.

2. Uygulanan Eğitim Programının Okul Bazında Birlikteliğinin Sağlanması: Okulda yürütülen eğitim etkinliklerinin çalışanlar arasında dağılımını yapmak ve etkinliklerle ilgili eşgüdümü sağlamak okul yöneticisinin görevleri arasındadır. Bu eşgüdüm okul yöneticisinin başkanlık ettiği toplantılarla oluşturulur ve genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür. İkinci tür eşgüdüm ise aynı sınıfları okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür.

3. Öğrenci Başarısının Takip Edilmesi: Okul yöneticisinin amaçlarından bir diğeri de öğrenci başarısını arttırmaktır. Hedeflenen bu amaca ulaşmak için okul yöneticisi okulun genel başarı durumunu, sınıfların ve öğrencilerin başarı durumunu, öğrencilerin performanslarını sürekli takip etmeli, değerlendirmeli ve aksayan yönleriyle ilgili tedbirler almalıdır.

Bunların yanı sıra okul yöneticisinin yeni programın uygulanmasıyla ilgili okulunda yapması gereken çalışmalar tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3
Okul Yöneticisinin Eğitim Programının Yönetimi İle İlgili Görev Alanları

<i>Okul Yöneticisinin Görev Alanları</i>	<i>Açıklama</i>
1. İhtiyaç duyulan materyalleri sağlar.	Eğitim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, programda ihtiyaç duyulan materyalleri okul yöneticisi sağlar.
2. Programda öngörülen temel becerilerin öğrencilere ne ölçüde kazandırıldığını takip eder.	Öğrencilere kazandırılması öngörülen temel beceriler arasında, etkili okuma, yazma, konuşma, dinlenme becerileri yanında, matematiksel işlemler yapabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme ve yargılayabilme, uygulama gibi beceriler sayılabilir. Okul yöneticisi bu becerilerin ne ölçüde kazanıldığını takip eder.
3. Programın öngördüğü doğrultuda öğrencilerin kazanımlarıyla ilgili öğretmenlerle toplantılar yapar.	Programın öngördüğü amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinin ele alındığı toplantılar düzenler.
4. Uygulanan programın aksamadan yürütülebilmesi için gerekli zaman planlamasını yapar.	Zaman, programın sağlıklı yürütülmesinde ihtiyaç duyulan en önemli unsurlardan biridir. Okul yöneticisi okullarda da zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması için gerekli planlamaları yapar.
5. Programla ilgili öğretme-öğrenme uygulamalarını değerlendirir ve denetler.	Okul yöneticisi, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, öğretme öğrenme süreçlerinin programın öngördüğü şekilde yürütülüp yürütülmediğini takip eder.
6. Öğrencilerle sürekli iletişim halindedir.	Okul yöneticisi, öğrencilere olumlu örnek olabilmesi açısından onlarla sürekli iletişim halinde olur.
7. Tüm öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleriyle ilgili çalışmaları takip eder.	Okul yöneticisi, öğrencilerin okul içi ve okul dışı etkinliklere katılımının teşvik etmeli; okulda öğrencilere belli oranda sorumluluk vermeli ve öğrencilerin ödev vb. çalışmalarını düzenli olarak kontrol edilmesini sağlar.
8. Öğrencilerin akademik başarıları ve diğer yönleriyle ilgili rakamsal verileri toplar.	Okul yöneticisi, öğrencilerin akademik, sosyal, ekonomik, psikolojik vb. durumlarıyla ilgili konularda sorumlu kişilerle birlikte hareket ederek bilgiler toplar ve bunları analiz ederek yorumlar.
9. Okul başarısını görebilmek için diğer okullarla karşılaştırmalar yapar.	Okul yöneticisi, okulun eğitim-öğretim alanında gösterdiği başarıları yerel ve ulusal düzeyde karşılaştırarak okulunun yerini görebilmelidir. Bu doğrultuda düzenli aralıklarla yapılan izleme çalışmaları ve sonuçları hakkında üst yönetimlere bilgi verir.
10. Başarılı olan öğrencileri tespit eder ve onları ödüllendirir.	Okul yöneticisi başarılı öğrencileri, başarıyı teşvik etme ve olumlu örnek olarak gösterebilme adına ödüllendirir.

Kaynak: Çinkır, Ş. (2009) yararlanılarak düzenlenmiştir.

Tablo 3’de yer verilen, okul yöneticisinin programın uygulanmasında yerine getirmesindeki sorumluluklarının yanı sıra aşağıda yer verilen konularla ilgili de çalışmalar yürütmesi beklenmektedir (www.meb.gov.tr):

1. Programın uygulanmasında ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek için program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak.

2. Programın okullarda başarıyla hayata geçirebilinmesi için gerekli olan araç gereç ve diğer materyalleri temin ederek okulun altyapısını programın uygulanabilmesine hazır hale getirmek. Bu doğrultuda okulda laboratuvar ve kütüphane kurmak ve işlevsel hale getirmek. Okulun internette web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında aktif olarak yararlanılmasını sağlamak.

3. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlayarak öğretmenler arasındaki koordinasyonu arttırmak ve bu sayede yıl içinde yapılacak etkinliklerin öğretim yılı başındaki toplantılarda tüm alan öğretmenleri arasında belirlenmesini sağlamak. Ayrıca işlenecek tüm üniteler/temalar ile yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenlerin eşgüdümlü olarak programları uygulamalarını sağlamak amacıyla aylık toplantı düzenlemek. Bu eşgüdümün sonuçlarını ortaya koyabilmek için ünite/tema dönem sonu değerlendirme toplantıları düzenlemek.

4. Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla yılsonu değerlendirmesini yapmak için yılsonunda toplantılar düzenlemek. Ayrıca öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalara bizzat katılmak.

5. Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkân vermek, öğretme-öğrenme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamak. Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak. Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişmelerini olumlu etkileyecek filmler, belgeseller seyretmeleri konusunda bilinçli ve uygulayıcı olmak. Meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları okumaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, sunumları yapacak grupları oluşturmak, grup

üyeleri arasındaki iş bölümüne yardımcı olmak, sunum için ortam hazırlamak ve diğer öğretmenlerin hazır bulunmasını sağlamak. Öğrenci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek.

Uygulamaya konan yeni programın hedeflerine ulaşabilmesi ve öğretimin niteliğinin arttırabilmesi, okul yöneticilerinin, eğitimin paydaşları arasındaki ilişkiyi sağlıklı ve etkili bir şekilde koordine etmesine bağlıdır denebilir.

Öğrenci Merkezli Eğitim İçin Gerekli Okul Altyapısı

Öğrencinin eğitimi süresince zamanının büyük bir kısmını okulda geçirdiği düşünülürse, okulun fiziki koşullarının onları, mutlu, bulundukları ortamdaki zevk duyabilecekleri, isteyerek ve severek geldikleri bir mekân olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında ÖME ile hedeflenen öğretimin başarıyla uygulanmasını sağlayabilmek için okulun fiziki açıdan ÖME de ihtiyaç duyulan donanımlara sahip olması beklenmektedir. Öğrencinin, gerek öğretimle ilgili, gerek ders dışı faaliyetlerle ilgili ihtiyaçlarına cevap verecek niteliğe sahip okulların şu fiziki koşullara sahip olması istenmektedir (Çetinkaya, 1999):

1. Okulun tüm fiziki mekânları öğrencinin isteyerek gelebileceği nitelikte temiz ve bakımlı olmalıdır.

2. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına her zaman açık ve ÖME yi destekler niteliklere sahip laboratuvar, kütüphane, öğretmen çalışma odası gibi yerler oluşturulmalıdır.

3. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin araştırma yapmalarına imkân verecek internet, kitap ve dergi gibi unsurların yanı sıra derslerde kullanılacak etkinlik zengin etkinlik materyallerin bulundurulması gerekmektedir.

4. Okulda öğrenci merkezli eğitimde çok önem verilen öğrencinin sosyalleşmesine ve yeteneklerini açığa çıkarmasına büyük katkı sağlayan ders dışı etkinliklerin yapılmasına imkân sağlayan çok amaçlı salon, müzik ve resim odaları, atölye, kulüp odaları gibi fiziki mekânlar oluşturulmalıdır.

5. Okulda eğitimin yürütüldüğü sınıfların, derslerde ÖME de öngörülen etkinliklerin gerçekleştirilmesine imkân verecek büyüklükte ve öğrenci mevcutlarının otuza yakın olması gerekmektedir.

Okullar için belirtilen bu fiziki koşulların gerçekleştirilmesinin ÖME in sağlıklı şekilde yürütülmesinin ön koşulunu oluşturduğu, bu anlamda ilgililerin, her okulu tek tek değerlendirip fiziki koşulları yetersiz olan okulları desteklemesinin zorunlu oluşu söylenebilir.

Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinde Tarafların Rolü

Eğitimin gerçekleştirilmesinde; okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli, çevre ve müfettişten oluşan taraflar vardır. Adı geçen tarafların sürece ne ölçüde katkı sağladığıyla süreçten beklenen performans arasında sıkı bir ilişkiden söz edilebilir. Bu anlamda aşağıda, öğrenci merkezli eğitim anlayışının hayata geçirilmesinde doğrudan etkili olan tarafların gerçekleştirmeleri gereken rollerine yer verilmiştir.

Öğrenci Merkezli Eğitimde Okul Yönetiminin Rolü

İnsanlar, bireysel olarak gerçekleştiremedikleri ihtiyaçlarını karşılayabilmek için örgüt denilen yapıları kurmuşlardır. Bu örgütsel yapı içerisinde mevcut düzenin sağlanması ve toplumun gelişmesini amaçlayan eğitim örgütleri oluşturulmuştur (Bayrak, 2006). Toplumun ekonomik ve sosyal yönden gelişmesini sağlayan ve çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayan eğitim örgütleri, bunu okullar üzerinden gerçekleştirmektedir. Eğitimde gerçekleştirilecek her türlü yeni yapılanmanın istenen etkiyi sağlayabilmesi okul yönetiminin ve öğretmenlerin o değişime inanmalarına bağlıdır (Taymaz, 1997).

Temel görevi toplumun ve bireyin değişen ihtiyaçları doğrultusunda kişiye gerekli eğitim ortamlarını hazırlamak olan okulların, çağın gereklerine göre toplumun ve bireyin değişen ihtiyaçlarını dikkate alarak yeniden yapılanması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda eğitimi yeniden yapılandırmayı hedefleyen ÖME modelinde okul yöneticilerinin rolü; eğitim yönetiminde insana değer veren, eğitimde taraf olan kesimleri karar verme sürecine katan, sürekli gelişmeyi hedef alan bir yönetim anlayışını öngören Toplam Kalite Yönetimi (TKY) felsefesi doğrultusunda ortaya konmuştur. Bu anlamda okullarda Okul Gelişim Yönetim Ekiplerinin (OGYE) oluşturulması sağlanmıştır (EARGED, 1999).

Eğitimde toplam kalite anlayışı çerçevesinde okul yönetiminin, ÖME' in başarıyla uygulanabilmesi için öncelikle, okulda eğitimle ilgili tüm tarafları (öğretmen, öğrenci, veli, yardımcı personel) içine alan ılımlı örgüt iklimini oluşturmaları gerekmektedir (Çetinkaya,1999). İlimli örgüt iklimi okulda, eğitimle ilgili tüm tarafların düşüncelerini rahatlıkla dile getirebildiği, tarafların birbirlerine sevgi, saygı ve hoşgörüyle yaklaştığı güven ve dürüstlük anlayışının benimsendiği bir ortam oluşmasını sağlayacaktır. Bu ortam sayesinde ÖME' de hedeflenen öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi, onların özgürce düşünüp, düşündüklerini rahatlıkla ifade edebilmesi sağlanacaktır (Çetinkaya, 1999).

Okullarda geleneksel ilişki okul ve veli arasında kurulmaktadır. Ancak giderek okulun işleyişi okul ve öğrenciler etrafında yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu da öğrencinin öğrenme beklentilerinin en doğru şekilde karşılanmasını ön plana çıkaran eğitimde toplam kalite anlayışını gerektirmektedir. Bu anlayışın doğmasında okulun bir işletme olarak ele alındığından öğrencileri memnun etme ihtiyacı etkili olmaktadır. Eğitimde toplam kalite anlayışı okul yönetimi şeklinin de değişimini kaçınılmaz kılmıştır. Şöyle ki yönetim (Özden, 2002);

1. Okulda var olan otoriter yapının gevşemesi, genel anlamda eğitimin paydaşları arasındaki ilişkinin daha az hiyerarşik olması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu yapının değişmesiyle birlikte yönetimin eğitimde kaliteden çok

mevzuatın yerine getirilmesinin önüne geçilecek ve dolayısıyla da okul yönetiminin daha az hiyerarşik fakat daha çok profesyonel bir tutum sergilemesi sağlanmıştır.

2. Geleneksel yönetim anlayışı içerisinde var olan pozisyona bağlı bir liderlik anlayışı yerine, yeni anlayışla birlikte okul yöneticisinin yönetim başarısına bağlı bir liderlik tanımlaması ön plana çıkmıştır.

3. Okul yönetiminde aşırı kontrolün yerini öğretmen ve diğer personele daha çok yetki ve sorumluluk verilmesini almıştır.

4. Yöneticinin mevzuatın uygulayıcısı değil işlerin kolaylaştırıcısı, öğretmenin de programı yerine getirmekle sorumlu memur değil sınıfın lideri olması eğitimde kalitenin vazgeçilmez şartı olmuştur.

Sonuç olarak ÖME' de; okullarda okul yöneticilerinin yönetim işlerini, diğer yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, yardımcı personeller ve okul çevresiyle ilişkilerini demokratik bir ortamda ve etkili bir iletişim yöntemiyle sürdürmeleri, ÖME' in okullarda etkili olarak uygulanmasında okul personeli öğrenci ve velilere liderlik etmeleri, okulun altyapısının ÖME' ye uygun hale getirilmesiyle ilgili çalışmalarda bulunmaları gerektiği görüşü benimsenmiştir (Çetinkaya, 1999).

Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmenin Rolü

Öğrenci merkezli eğitim modeliyle birlikte, geleneksel eğitim anlayışının ürünü olan öğretmen merkezli eğitim yerini, öğretmenin liderliğinde, öğrencinin eğitimin her aşamasına aktif olarak katıldığı eğitim anlayışı almıştır. Bu anlayış öğretmenin eğitimde üslendiği rolün değişimini de beraberinde getirmiştir. Bu anlamda ÖME' de öngörülen öğretmenin rolleri şunlardır (Erbil, 2003).

1. Öğretmen, teknolojiyi etkin kullanmasını bilmeli ve öğrencinin teknoloji kullanmasında yol göstermelidir: Öğrencilerin hızla gelişen teknoloji

toplumunda yeni bilgi ve beceri alanlarında uzmanlaşması, analiz ve karar alma yeteneklerine sahip olması, büyük bilgi yığınları içerisinde dolaşmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu süreçte, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı yerine öğrenen merkezli bir eğitim anlayışı hayata geçirilerek, öğrencilere 21. yüzyılın yeni bilgi ve becerileri kazandırılmalıdır (UNESCO, 2002). Bilgi ve teknoloji toplumunda; çoklu iletişim destekli, bilgisayarlı yeni eğitim teknolojilerinin öğretmeni saf dışı bırakması endişesi dile getirilmesine rağmen eğitimin vazgeçilmez temel taşı öğretmendir. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri öğretmenin değerini azaltmamakta, tam tersine her öğretmenin bireysel kılavuzluğuyla birlikte yürütülen çok boyutlu bir başvuru odağı olmasını gerektirmektedir (Aytaç, 2003).

2. Öğretmen bilgi rehberi, bilgi rotasını belirleyen kaptan ve öğrencilerle birlikte öğrenen olmalıdır: Öğrenci merkezli eğitimde; öğretmenin içerik uzmanı, bilgi kaynağı ve bilgi transferi rolü yerini kolaylaştırıcı, bilgi rehberi, bilgiye ulaşmanın yolunu belirleyen ve öğrencilerle birlikte öğrenen rollerine bırakmıştır. Öğretmenin bu yeni rolleri, bilgileri ve becerileri kazanması gerekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisi öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni rollerine uyumda ve öğrenci merkezli eğitime geçişte güçlü araçlar olarak destek vermektedir (UNESCO, 2002).

3. Öğretmen kullandığı değişik eğitim yöntem ve teknikleriyle, öğrencinin hayatta başarılı olabilme becerisinin geliştiricisi olmalıdır: Öğretmen, toplumun çeşitli gelişme aşamalarını yaşayan bireylere bir yandan yaşayacakları hayatın özel becerilerini ve davranışlarını kazandırırken, diğer yandan da onların yeniçağın değer ve davranışlarıyla birlikte gelişmelerini gözetken bir bütünleştirici unsur olacaktır (Aytaç, 2000). Öğrenci merkezli eğitimde bir öğretmen ve onu dinleyen öğrencilerden oluşan klasik sınıf ortamı yerine, birçok öğretmenden oluşan sınıflar olacaktır. Öğrenciler ya bireysel projelerde ya da proje gruplarında çalışacaktır. Öğrencilerin çeşitli projeler ya da çalışma grupları arasında geçişleri mümkün olacaktır. Öğrencilerin bu gruplar arasındaki geçişleri, bilgi ve deneyimlerini artıracaktır. Bu anlamda, öğrenciler gelecekteki geçici örgütlenmelerde kendi rol ve davranışlarını daha iyi tanımlayacaktır (Erbil, 2003).

Kalem (2002), aktif öğrenmeyle ilgili çalışmasında, aktif öğrenmeyi amaçlayarak hazırlanan eğitim faaliyetleriyle farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı, bu sayede dersin sunumunda ve yapılan etkinliklerde öğretmenden çok öğrencinin merkezde olduğu, öğrencilerin bu yolla daha kolay ve kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri sonucuna varmıştır.

4. Öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş bir öğretmen problemleri belirlemeli, öğrencilerin araştırmalarını gözlemeli ve onların yeni düşünce modellerini araştırmasına ve geliştirmesine yönelik rehberlik yapmalıdır: Öğrencilere kendi araştırmalarını yapabilmeleri için özerklik verirken, sınıfları da buna yönelik şekillendirmelidir. ÖME' i benimsemiş bir öğretmen, öğrencilerin deneyimlerini artırıcı temel kaynaklar ve çoklu etkileşimli materyallere de başvurulmalıdır. ÖME' de öğretmen sadece yazılı bir kitabı takip etmek yerine çok farklı kaynaklardan yararlanmalıdır. Örneğin, öğretmen nüfus sayımı ile ilgili bir bölümü okumak yerine mini bir nüfus sayımı planlamalı, verilerin nasıl toplanacağını uygulamalı olarak yapmalı ve sonuçları yorumlamayı göstermelidir. Bu anlamda, öğretmen farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayıcı ve onları zenginleştirici bir sınıf ortamı ya da program içeriği oluşturarak, öğrencilerde hızlı zihinsel değişimi ve dönüşümü gerçekleştirmelidir. ÖME' de öğretmen kolaylaştırıcılık ve rehberlik görevi yapmalıdır (Aytaç, 2003).

5. Öğrenci merkezli eğitimi benimseyen bir öğretmen farklı toplumsal, politik ve yaşam kültürleri hakkında bilgiye sahip olmalıdır: Öğretmen bunları göz önüne alarak; program, sınıf ve öğrenme ortamlarını şekillendirmeli, öğrencilere yaşamla ilgili bilgiler verme yanında düşünce sahibi olmaları ve kendi kimliklerini geliştirebilme imkânı da sağlamalıdır (Erbil, 2003).

6. Öğretmen, öğrencilere sürekli bilginin aktarıldığı bir kutu olarak bakmak yerine, onların kendi bilgi yapılanmalarını gerçekleştirmelerinde aktif olmalarına imkân sağlamalıdır: Öğrencilerin farklı yapılarda olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenler farklı yöntemlerle neyi, nasıl öğretecekleri konusunda çeşitli anlayışlara sahip olmalıdır (EARGED, 1999). Günümüzün eğitim anlayışında sınıf odaklı bir eğitim-öğretim yaklaşımı yerine, öğrencinin bilgi yapısı temel alınmaktadır. Bu yaklaşım, sanayi ve

kısmen bilişim-bilgi toplumunda yaşanacak olan öğretmen merkezli bir sınıftan daha fazla öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçilmesini öngörmektedir. Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkileri, bağımsız araştırma ve çalışmayı, yaratıcılığı göstermeyi ve çeşitli öğrenme biçimlerini de dikkate alan küçük bir yapıdır (EARGED, 1999).

7. Öğretmen öğrencilerin, bireyselliğini benimseyip onları girişimci davranmaları noktasında cesaretlendirmelidir: Öğretmenden, öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak, bağımsız düşünceleri cesaretlendirebilmesi, öğrencilerin araştırmacı bir yapıya sahip olmaları konusunda yardım edebilmesi, öğrencilerin problemleri ve soruları tasarlamasını ve öğrencilerin problem çözümleri olarak kendi öğrendiklerinin sorumluluğunu taşıyabilen bireyler olması noktasında desteklemesi ve öğrendiklerinin analizini yapabilecek şekilde yetiştirebilmesi beklenmektedir. Ayrıca bu sınıf anlayışı içinde Öğretmen; öğrencilere açık uçlu sorular sorarak cevaplamaları için gerekli zamanı vermesi, öğrencileri yüksek düzeyde düşünebilmesi için cesaretlendirebilmesi öğretmenin, öğrencilerini basit, gerçeklere dayanan cevaplar vermesinin ötesine geçmeleri konusunda teşvik edici olmalıdır (Bakırcıoğlu, 2000). Babadoğan (2003), Sorumlu Davranış Geliştirme ve Öğrenen Sınıfla ilgili çalışmasında araştırmaya katılan öğrencileri eğitimin her aşamasından sorumlu tutmuş; sonuç olarak öğrencilerin, öğrenme sürecinde akademik olarak sorumlu tutulduklarında başarılarının arttığını ortaya koymuştur.

Bunların yanı sıra ÖME' de öğretmen; öğrencilerin fikirlerini savunması, kavramları analiz, tahmin ve doğrulayarak özetlemesi ve ilişkiler kurmasında yardımcı olan kişi olmalıdır. ÖME' de öğrenciler, öğretmenleri ve diğer arkadaşları ile sürekli diyalog içerisinde. Uygulamada öngörülen sosyal yazılar öğrencilerin fikirlerinin değişmesine ve geliştirilmesine yardım etmelidir. ÖME' ye göre öğrenciler tartışmaları cesaretlendiren ve hipotezlere meydan okuyan deneyimlerle meşgul olmalıdır. ÖME' yi benimsemiş bir öğretmen özellikle deneyimlere odaklı grup tartışmalarında, öğrencilere hipotezlerini test edebilmeleri için fırsatlar vermelidir. Bu bağlamda öğretmen

derslerde, işlenmemiş veriler, temel kaynaklar, motive edici fiziki ve çoklu etkileşimli materyaller kullanmalıdır (Erbil, 2003).

Bu sistemde, anlaşılanın aksine öğretmenlerin işlerinin daha da artacağını vurgulayan Çelik (2006), öğrenci yetiştirmenin zor bir iş olduğunu bu anlamda öğretmenlerin yeni sistemde eskisinden daha çok çalışmaları gerektiğini dile getirmektedir. Sonuç ÖME' in başarılı olabilmesinin, öğretmenlerin uygulamayı benimseyip, etkili şekilde hayata geçirebilmelerine bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrencinin Rolü

Öğrenci merkezli eğitim modelinin istenen başarıya ulaşmasında öğrencinin üstleneceği rol çok önemlidir. Öğrencinin, geleneksel eğitim anlayışının oluşturduğu edilgen, pasif, bilgi depolayan, kendisine sunulan bilgileri sorgulamayan, öğrendiklerini hayata aktarmakta zorlanan bir yapıdan uzaklaşması gerekmektedir. Bunun yerine ÖME ile öğrenciden, uygulamaya konan modelin isminde de vurgulandığı gibi eğitimin merkezinde aktif bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Bu yeni rol kapsamında öğrencinin; bilimsel ve akılcı düşünebilme beceri göstermesi, araştırmaya önem veren, öğrendiklerini kendi içinde sorgulayabilen, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen kişiler olması istenmektedir (Vural, 2004). Özdemir (2006), fen eğitiminde değişik yöntem ve tekniklerin kullanımıyla ilgili yaptığı çalışmasında öğrencilerin derse ve konuya aktif olarak katıldıklarında derse karşı olan ilgi, istek ve motivasyonlarının arttığını görmüştür.

Öğrenci merkezli eğitim modelinde öğrencinin, insanlığın ortak değerlerine sahip çıkan, çevresiyle doğru ve tekili iletişim kurabilen bir kişilik geliştirmesi, aynı zamanda öğrenciden yaratıcı, üretken, paylaşımcı, arkadaşlarıyla birlikte takım çalışmasını becerebilen, teknolojiyi doğru ve etkili kullanabilen, müzakereci, sorun çözme becerisine sahip ve kendini gerçekleştiren birey olması beklenmektedir. Bu anlamda ÖME ile birlikte öğrencinin, eğitimin her aşamasında etkin ve katılımcı bir rol üstlenmesi, bu rolle birlikte yaparak, yaşayarak, öğrendiklerini hayata geçirebilme becerisini

geliştirmesi ve en önemlisi de öğrenmeyi öğrenerek yeni bilgiler üretebilen bir kişilik oluşturmaya hedeflenmektedir (Erbil, 2003).

Öğrenci Merkezli Eğitimde Velinin Rolü

Öğrenci merkezli eğitimde velinin eğitim sürecine etkin katılımıyla, öğrenciye okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajı verilerek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesi, öğrencinin özsaygısının gelişmesi ve okula yönelik olumlu bir algı geliştirmesi hedeflenmiştir. Bu anlamda, öğrenci başarısı üzerinde etki yapan unsurlardan birisinin de veli olduğu düşünüldüğünden, ÖME dâhilinde uygulamaya konan programda veliyi de işe katarak, onu öğretimin bir parçası haline getirmek hedeflemiştir (Erbil, 2005).

Böylelikle öğrenci merkezli eğitim modelinde velinin okulla olan ilişkisinin en üst düzeyde sağlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda velinin, eğitimle ilgili sürecin her aşamasında aktif rol almasını ve ÖME ile okullarda hayata geçirilen yönetim anlayışı çerçevesinde kurulan okul gelişim yönetim ekibinin (OGYE) üyesi olması gerekmektedir. Veli, bu ekibin çalışmaları kapsamında, gerek okulun fiziki açıdan geliştirilmesinde gerek eğitim öğretimin kalitesini artırıcı çalışmalarda gerek sosyal faaliyetlerin düzenlenmesinde gerekse de programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarıyla çocuklarındaki gelişmeleri izlemede aktif rol alması gerekmektedir (Çelik, Kılıç, Gözüm, 2006).

Öğrenci Merkezli Eğitimde Müfettişin Rolü

Genel anlamda eğitimde hedeflenen amaçların kazandırılmaya çalışıldığı yerlerin okullar olduğu düşünüldüğünde buraların, hedefleri gerçekleştirme noktasında ne ölçüde başarılı olduğunun, kendilerine sunulan imkân ve kaynakları etkili ve verimli kullanıp kullanmadıklarının tespiti, belirlenen hedefler doğrultusunda ihtiyaç duydukları şeylerin öğrenilmesi ve okullar arasında bir örgüt bütünlüğünün sağlanması bakımından okulların denetimi ve teftişi önemlidir (MLO, 1999).

Eğitimde denetimle ilgili yaklaşımlar, öğretim kuramlarına bağlı yönetim anlayışına paralel bir değişim göstermektedir. Bu anlamda eğitimde teftiş tek başına denetim anlayışından uzaklaşmış ,onun yerine sınıfta öğretimin kalitesinin artırılması okulun işlevlerini yerine getirmesinde rehberlik edilmesi noktasına kaymıştır (Aydın, 2005).

Taymaz'ın (1997) kamu kurum ve kuruluşlarında önceden belirlenmiş hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin tespiti ve bu anlamda kurum çalışanlarının denetimi olarak tanımladığı teftiş; ÖME anlayışı içerisinde aşağıdaki hedefleri gerçekleştirmek üzere yürütülür (MLO, 1999):

1. Teftiş, öğrenci başarısını arttırmaya yönelik olarak yönetim, eğitim, öğretim sürecinde ilgililerin sürece katkılarını ve görevlerini yerine getirmedeki başarı düzeylerini geliştirmeyi hedefler nitelikte gerçekleştirilir.

2. Teftiş, okulların ÖME ile hedeflenen eğitim kalitesine yönelik ihtiyaç duyulan fiziki mekânların, araç gereçlerin, personelin ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmaları kapsar.

3. Teftiş, okul çalışanlarının karşılaştıkları sorunların çözümünde ve onların mesleki açıdan gelişimine katkı sağlamayı, bu konuda onlara rehberlik ve danışmanlık yapmayı kapsar.

4. Teftiş, okulun gelişmesinde ihtiyaç duyulan veli ve çevre katılanın sağlanmasında, okulların ihtiyaç duydukları bilimsel katkının sağlanmasında üniversitelerle işbirliğinin yapılmasında rehberlik ve danışmanlık yapmayı kapsar.

Bütün bunlardan da anlaşılacağı gibi teftişin asıl hedefinin, okullardaki mevcut durumun kanunlara uygun yürütülüp yürütülmediğinden öte gidip, okulların ve okul çalışanlarının gelişimine katkı sağlar nitelikte olması gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile verilerin analizleri üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

İlköğretim okullarında uygulanan ÖME modeliyle ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini aşağıda tablo 4’ de görüldüğü gibi Ankara İli Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçeleri belediye sınırları içerisinde kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılar ile sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 4
Araştırmanın Evren ve Örneklemiyle İlgili Veriler

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Veriler				Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Veriler			
İlçe Adı	İlçede Bulunan Toplam (2007-2008 Yılı İlköğretim)			Araştırmaya Katılan			
	Okul Sayısı	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Yönetici Sayısı	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Branş Öğretmeni sayısı
Çankaya	107	236	3978	15	27	65	51
Yenimahalle	85	203	3243	15	24	57	54
Mamak	92	215	2613	15	22	62	48
Toplam	284	654	9834	45	73	184	153

Araştırmanın evreninin belirlenmesinde ilçelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yönden gelişmişlik düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu anlamda üst düzeyde gelişmiş ilçe olarak Çankaya, orta düzeyde gelişmiş ilçe olarak Yenimahalle ve alt düzeyde gelişmiş ilçe olarak da Mamak araştırmanın evrenine dâhil edilmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde Ankara İli Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçeleri belediye sınırları içerisinde yer alan okullar fiziki altyapı, donanım, öğrenci profilleri bulundukları sosyal çevrenin gelişmişliği dikkate alınarak sınıflandırılmış üst düzeyde gelişmiş, orta düzeyde gelişmiş ve alt düzeyde gelişmiş okullar arasından random yoluyla belirlenen 30 okulda (10 Mamak, 10 Çankaya, 10 Yenimahalle) görev yapan yönetici ve farklı 15 okulda (5 Mamak, 5 Çankaya, 5 Yenimahalle) görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri örnekleme dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma çerçevesinde öncelikle öğrenci merkezli eğitim modeli ile ilgili literatür taraması yapılmış; ardından, öğrenci merkezli eğitim modeli ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Buradan elde edilen verilere bağlı olarak araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracı öncelikle alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra Ankara ili Keçiören ilçesinde 8 ilköğretim okullarında görev yapan 120 yönetici ve öğretmenle ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama verileri doğrultusunda “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları” anket formunun yapı geçerliğini incelemek üzere her bölüm için ayrı ayrı faktör analizi uygulanmış, ancak dördüncü bölüm hariç, diğer bölümlerin birer boyut oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle de analizlerde tutarlılığı sağlamak (ilk üç bölümde maddeler, son bölümde ise toplam puan üzerinden analiz yapmamak) için tüm maddelerin tek tek analiz edilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla anketin geçerlik çalışması sadece uzman görüşlerinin alınması ile sınırlı tutulmuştur.

Yukarda sözü edilen çalışmalar sonucunda uygulamaya hazır hale getirilen veri toplama aracı beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgilendirilmesi boyutu, okulların altyapısının ÖME' ye uygunluğu boyutu, ÖME' in uygulanabilirliği boyutu, ÖME' in gerçekleştirilebilirliği boyutu ve ÖME' in gerçekleşme boyutundan oluşmaktadır.

Veri toplama aracının birinci boyutunda araştırmaya katılanların, kendilerine yöneltilen dokuz soruyu evet ya da hayır şeklinde cevaplamaları ve bu sorulardan evet cevabını verdiklerini ise kendilerine sağladığı katkı bakımından hiç, çok az, biraz, büyük ölçüde, oldukça fazla şıklarından uygun olanı seçerek cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama aracının ikinci boyutunda araştırmaya katılanların, yöneltilen yirmi soruyu yok ya da var şeklinde cevaplamaları ve bu sorulardan var cevabını verdiklerini ise ihtiyacı ne ölçüde karşıladığı bakımından hiç, çok az, biraz, büyük ölçüde, oldukça fazla şıklarından kendilerine uygun olanı seçerek cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama aracının üçüncü boyutunda araştırmaya katılanların, yöneltilen on yedi soruyu hiç katılmıyorum, çok az katılıyorum, biraz katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum, tamamen katılıyorum şıklarından kendilerine uygun olanı seçerek cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama aracının dördüncü ve beşinci boyutunda ise araştırmaya katılanların, yöneltilen on iki soruyu öncelikle ne ölçüde gerçekleştirilebilir bulduklarıyla ilgili hiç, çok az katılıyorum, biraz, büyük ölçüde, tamamen şıklarından kendilerine uygun olanı seçerek cevaplamaları istenmiştir. Araştırmaya katılanların yine aynı soruların okullarında ne ölçüde gerçekleştiğini de hiç, çok az katılıyorum, biraz, büyük ölçüde, tamamen şıklarından kendilerine uygun olanı seçerek cevaplamaları istenmiştir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ölçekte yer alan ifadelerini puanlamaları; birinci bölüm için hayır 1, evet 2 şeklinde, ikinci bölüm için yok 1, var 2 şeklinde belirlenmiştir. Birinci bölümdeki sorulara evet cevabı verenlerin kendilerine sağladığı katkı bakımından işaretledikleri şıkların puanlaması ve ikinci bölümdeki sorulara var cevabı verenlerin bunların ihtiyacı ne ölçüde karşıladığı bakımından işaretledikleri şıkların puanlaması ve diğer bölümlerdeki sorulara verdikleri yanıtların puanlaması beşli likert tipi ölçeğe göre hazırlanmıştır ve ölçeğin puan aralığı 1-1,79 arası

hiç ; 1,80-2,59 arası çok az; 2,60-3,39 biraz; 3,40-4,19 arası büyük ölçüde ve 4,20-5,00 arası ise oldukça fazla şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları okul yöneticisi ve öğretmen değerlendirme anketi formuyla toplanan verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Her bir alt boyut için öncelikle ölçekte yer alan tüm maddelere ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve tablolaştırmıştır. Ardından “evet/hayır”, “var/yok” şeklinde yanıtlanan maddelere katılımcıların verdikleri yanıtlar ile cinsiyet, mesleki kıdem ve görev değişkenleri arasındaki bağımlılık ilişkileri ki-kare testi ile incelenmiştir.

Veri toplama aracında yer alan derecelmeli sorulara katılımcıların verdikleri yanıtlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ise, madde madde incelenmiştir. Cinsiyete ilişkin puan karşılaştırmaları cinsiyet değişkeninin iki kategorisi (iki grup) olduğu için bağımsız örneklem için t testi ile kıdem ve göreve göre karşılaştırmalar ise ikiden çok gruba ilişkin ortalamaları karşılaştırıldığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. ANOVA sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe Testi” kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında, kişisel bilgilere ait bulgular ile araştırma alt problemlerine ait bulgular ve bunların yorumları yer alacaktır.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görev cinsiyet ve mesleki kıdeme göre dağılımlarına, bilgilendirme boyutunda yer alan (madde:1-9, tablo:4-13) maddelere verdikleri yanıtlar ile cinsiyet, görev, kıdemleri arasındaki bağımlılık ilişkilerine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev cinsiyet ve kıdeme göre dağılımı tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5
Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin
Görev, Cinsiyet ve Kıdeme Göre Dağılımları

Değişkenler	Düzy	F	%
Görev	1.Yönetici	73	17.80
	2.Sınıf Öğretmeni	184	44.90
	3.Branş Öğretmeni	153	37.30
	Toplam	410	100.00
Cinsiyet	1.Kadın	241	58.80
	2.Erkek	169	41.20
	Toplam	410	100.00
Mesleki Kıdem	1. 1-5 yıl	39	9.50
	2. 6-10 yıl	89	21.70
	3. 11-15 yıl	135	32.90
	4. 16-20 yıl	68	16.60
	5. 21 ve üzeri	79	19.30
	Toplam	410	100.00

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya toplam 410 kişinin katıldığı görülmektedir. Katılımla ilgili dağılıma bakıldığında; görevlerine göre en fazla katılımın (184 kişi) sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirildiği, cinsiyete göre en fazla katılımın (241 kişi) ise kadın yönetici ve öğretmenlerce gerçekleştirildi, mesleki kıdeme göre bakıldığında en fazla katılımın (135 kişi) 11-15 yıl kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerce gerçekleştirildiği görülmektedir.

Yine tablo 5 incelendiğinde, görevlerine göre araştırmaya en az yöneticilerin (%17.80), en fazla sınıf öğretmenlerinin (%44.90) katıldığı, yöneticilerin sayısının az olmasının nedeninin, okullarda öğretmenlere oranla sayılarının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre 241'in kadın (%58.80), 169'un erkek (%41.20) olduğu, mesleki kıdemlerine göre araştırmaya, en az 1-5 yıl (%9.50) kıdeme sahip olanların, en fazla ise 11-15 yıl (%32.90) kıdeme sahip olanların katıldığı görülmektedir. Mesleki kıdemlerine göre 11 yıl ve üzeri katılımcıların tecrübeli sayılması halinde, araştırmaya katılanların (%68.80) ağırlıklı olarak mesleklerinde tecrübe sahibi oldukları söylenebilir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın alt problemine ilişkin bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Öğrenci Merkezli Eğitimle İlgili Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutu

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin yanıtlarının dağılımları aşağıda tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Yanıtlarının Dağılımları

Bölüm 1 ÖME ile ilgili:	Hayır		Evet		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
1. Sunulan hizmetiçi eğitime katıldınız mı?	168	41.00	242	59.00	410	100.00
2. MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?	163	39.80	247	60.20	410	100.00
3. Uygulama kılavuzları gönderildi mi?	199	48.50	211	51.50	410	100.00
4. Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?	146	35.60	264	64.40	410	100.00
5. Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?	62	15.10	348	84.90	410	100.00
6. Okul yönetimi, gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?	112	27.30	298	72.70	410	100.00
7. Okul Yönetimi, öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	150	36.60	260	63.40	410	100.00
8. Okul Yönetimi, öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	181	44.10	229	55.90	410	100.00
9. Okul Yönetimi, velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	164	40.00	246	60.00	410	100.00

Tablo 6' da görüldüğü gibi, katılımcıların yarısından fazlası (%51.50) okullara ÖME ile ilgili uygulama kılavuzlarının gönderildiği yönünde görüş bildirirken, %48.50'si gönderilmediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Yine katılımcıların tablo 6' da yer alan madde 5'e (ÖME ile ilgili meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?) %84.90 oranında evet yanıtı verdiği, %15.10 oranında ise hayır yanıtı verdiği görülmektedir. Ayrıca tablo 6' da araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarında uygulamaya konan ÖME ile ilgili bilgi edinmede en fazla meslektaşlarıyla fikir ve görüş alışverişi yolunu seçtikleri görülmektedir.

Bu boyut yönetici ve öğretmenlerin ÖME hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak ÖME hakkında yeterli düzeyde bilgilendirildiklerini belirten katılımcıların sayısı azımsanamayacak düzeydedir. Özgenel, Çınar ve Teyfur da (2006), öğrenci merkezli eğitimle ilgili araştırmalarında benzer sonuçlar elde etmiş, öğretmenlerin ÖME ile ilgili yeterli düzeyde bilgilendirilmediklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda ÖME' in tanıtılmasına yönelik öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerin verilmesi gerektiği yönünde öneride bulunmuşlardır.

Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirilme boyutunda yer alan maddelere (Hayır-Evet) yönelik verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdem arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutu (Evet-Hayır) Maddelerine
Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki

Mesleki kıdem	1-5 yıl (39 kişi %9.50)				6-10 yıl (89 kişi %21.70)				11-15 yıl (135 kişi %32.90)				16-20 yıl (68 kişi %16.60)				21 yıl ve üzeri (79 kişi %19.30)				Toplam (410 kişi %100)				
Katılım	Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		
Öğrenci merkezli eğitimle ilgili:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Sunulan hizmet içi eğitime katıldınız mı?	21	53.80	18	46.20	43	48.30	46	51.70	47	34.80	88	65.20	30	44.10	38	55.90	27	34.20	52	65.80	168	41.00	242	59.00	$\chi^2=8.56$ sd= 4 P=0.07
2. MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?	17	43.60	22	56.40	40	44.90	49	55.10	49	36.30	86	63.70	32	47.10	36	52.90	25	31.60	54	68.40	163	39.80	247	60.20	$\chi^2=5.60$ sd= 4 P=0.23
3.Uygulama kılavuzları gönderildi mi?	18	46.20	21	53.80	40	44.90	49	55.10	66	48.90	69	51.10	37	54.40	31	45.60	38	48.10	41	51.90	199	48.50	211	51.50	$\chi^2=1.50$ sd= 4 P=0.83
4.Yararlanabileceğin iz kaynak var mı?	15	38.50	24	61.50	22	24.70	67	75.30	50	37.00	85	63.00	31	45.60	37	54.40	28	35.40	51	64.60	146	35.60	264	64.40	$\chi^2=7.82$ sd= 4 P=0.09
5.Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?	6	15.40	33	84.60	18	20.20	71	79.80	17	12.60	118	87.40	10	14.70	58	85.30	11	13.90	68	86.10	62	15.10	348	84.90	$\chi^2=2.58$ sd= 4 P=0.63
6. Okul yönetimi gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?	17	43.60	22	56.40	15	16.90	74	83.10	35	25.90	100	74.10	20	29.40	48	70.60	25	31.60	54	68.40	112	27.30	298	72.70	* $\chi^2=11.14$ sd= 4 P=0.03
7. Okul yönetimi öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	17	43.60	22	56.40	30	33.70	59	66.30	45	33.30	90	66.70	26	38.40	42	61.80	32	40.50	47	59.50	150	36.60	260	63.40	$\chi^2=2.36$ sd= 4 P=0.64
8. Okul yönetimi öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	19	48.70	20	51.30	40	44.90	49	55.10	60	44.40	75	55.60	28	41.20	40	58.80	34	43.00	45	57.00	181	44.10	229	55.90	$\chi^2=0.64$ sd= 4 P=0.96
9. Okul yönetimi velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	20	51.30	19	48.70	35	39.30	54	60.70	49	36.30	86	63.70	28	41.20	40	58.80	32	40.50	47	59.50	164	40.00	246	60.00	$\chi^2=2.90$ sd= 4 P=0.57

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 1'e (ÖME ile ilgili sunulan hizmetiçi eğitime katıldınız mı?) verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdem arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$\chi^2 = 8.56$, $sd = 4$, $P > 0.07$]. Yine tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 2'ye (MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?) verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdem arasındaki bağımlılık ilişkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$\chi^2 = 5.60$, $sd = 4$, $P > 0.23$].

Tablo 7' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgilendirilme boyutunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdem arasındaki ilişkiye bakıldığında yalnızca madde 6'da (Okul yönetimi, ÖME ile ilgili gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?) mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$\chi^2 = 11.14$, $sd = 4$, $P < 0.03$].

Buna göre katılımcıların %27.30'u madde 6'ya (Okul yönetimi, ÖME ile ilgili gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?) hayır derken, %72.70'i evet yanıtını vermiştir. Hem hayır yanıtını verenler (%25.90) hem de evet yanıtını verenler (%74.10) ağırlıklı olarak 11-15 yıl kıdeme sahiptir. 1-5 yıl kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenlerin madde 6'ya (Okul yönetimi, ÖME ile ilgili gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?) 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde hayır demesi (%43.60), mesleki tecrübesi az olan katılımcıların ÖME ile ilgili daha fazla bilgi edinmeye ihtiyaç duydukları şeklinde değerlendirilebilir. Tablo 7' de yer alan verilere göre, yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgilendirme boyutuyla ilgili görüşlerinin, mesleki kıdeme bakılmaksızın benzer olduğu yorumu yapılabilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirme boyutu (Hayır-Evet) maddelerine verdikleri yanıtlar ile görev arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutu (Evet-Hayır) Maddelerine
Verdikleri Yanıtlar ile Görevleri Arasındaki İlişki

Görev	Okul Yöneticisi (73 kişi %17.80)				Sınıf Öğretmeni (184 kişi %44.90)				Branş Öğretmeni (153 kişi %37.30)				Toplam (410 kişi %100)				
	Katılım	Hayır	Evet		Hayır	Evet			Hayır	Evet			Hayır	Evet			
Öğrenci merkezli eğitime ilgili:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Sunulan hizmet içi eğitime katıldınız mı?	30	41.10	43	58.90	50	27.20	134	72.80	88	57.50	65	42.50	168	41.00	242	59.00	* $\chi^2=31.80$, sd= 2, P=0.00
2. MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?	25	34.20	48	65.80	59	32.10	125	67.90	79	51.60	74	48.40	163	39.80	247	60.20	* $\chi^2=14.48$, sd= 2, P=0.00
3.Uygulama kılavuzları gönderildi mi?	41	56.20	32	43.80	67	36.40	117	63.60	91	59.50	62	40.50	199	48.50	211	51.50	* $\chi^2=19.86$, sd= 2, P=0.00
4.Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?	29	39.70	44	60.30	52	28.30	132	71.70	65	42.50	88	57.50	146	35.60	264	64.40	$\chi^2=8.03$, sd= 2, P=0.02
5.Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?	10	13.70	63	86.30	20	10.90	164	89.10	32	20.90	121	79.10	62	15.10	348	84.90	* $\chi^2=6.71$, sd= 2, P=0.04
6. Okul yönetimi gelişmelerden okul personelinin yeterince bilgilendiriyor mu?	15	20.50	58	79.50	48	26.10	136	73.90	49	32.00	104	68.00	112	27.30	298	72.70	$\chi^2=3.53$, sd= 2, P=0.17
7. Okul yönetimi öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	17	23.30	56	76.70	67	36.40	117	63.60	66	43.10	87	56.90	150	36.60	260	63.40	* $\chi^2=8.40$, sd= 2, P=0.02
8. Okul yönetimi öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	19	26.00	54	74.00	88	47.80	96	52.20	74	48.40	79	51.60	181	44.10	229	55.90	* $\chi^2=11.84$, sd= 2, P=0.00
9. Okul yönetimi velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	17	23.30	56	76.70	81	44.00	103	56.00	66	43.10	87	56.90	164	40.00	246	60.00	* $\chi^2=10.36$, sd= 2, P=0.00

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 1'e (Sunulan hizmet içi eğitime katıldınız mı?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=31.80$, $sd=2$, $P<0.00$].

Buna göre araştırmaya katılanların %41.00'i madde 1'e (Sunulan hizmet içi eğitime katıldınız mı?) hayır derken, %59.00'u evet yanıtını vermiştir. Hem hayır yanıtını verenlerin (%27.20) hem de evet yanıtını verenlerin (%72.80) ağırlıklı olarak sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. ÖME ile ilgili açılan hizmet içi eğitimlere sınıf öğretmenlerinin büyük oranda katıldığı (%72.80), okul yöneticilerinin katılımının sınıf öğretmenlerine oranla daha az olduğu (%58.90), branş öğretmenlerinin katılımlarının ise oldukça düşük olduğu (%42.50), ÖME ile ilgili hizmet içi eğitimlerde Bakanlığın önceliği sınıf öğretmenlerine verdiği söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 2'ye (MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=14,48$ $sd=2$, $P<0.00$].

Buna göre araştırmaya katılanların %39.80'i madde 2'ye (MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?) hayır derken, %60.20'si evet yanıtını vermiştir. ağırlıklı olarak, hayır yanıtını verenlerin (%51.60) branş öğretmenlerini olduğu, evet yanıtını verenlerin ise (%67.90) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine kıyasla branş öğretmenlerinin MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili yeterli bilgiye yer verilmediğini düşünmesinin (%51.60), uygulamanın öncelikle ilköğretim birinci kademedan başlatılmış olmasından, bu nedenle de ÖME ile ilgili her türlü çalışmanın öncelikle sınıf öğretmenlerinin gözetilerek yapılandırılmasından ve bu anlamda branş öğretmenlerinin geri planda kalmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 3'e (Uygulama kılavuzları gönderildi mi?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=19.86$ sd=2, $P<0.00$].

Buna göre katılımcıların %48.50'si madde 3'e (Uygulama kılavuzları gönderildi mi?) hayır derken, %51.50'si evet yanıtını vermiştir. Hem hayır yanıtını verenlerin (%36.40) hem de evet yanıtını verenlerin (%63.60) ağırlıklı olarak sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Madde 3 incelendiğinde branş öğretmenlerine, sınıf öğretmenlerine kıyasla daha az oranda uygulama kılavuzlarının ulaştırıldığı (%59.50) görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 4'e (Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=8.03$, sd=2, $P<0.02$].

Buna göre katılımcıların %35.60'ı madde 4'e (Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?) hayır derken, %64.40'ı evet yanıtını vermiştir. Hem hayır yanıtını verenlerin (%28.30) hem de evet yanıtını verenlerin (%71.70) ağırlıklı olarak sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna bakıldığında araştırmaya katılanların görevlerine göre, madde 4 ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir fark gözükse de farkın az olmasından yola çıkarak, birbirine yakın düşüncede oldukları söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 5'e (Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=6.71$, sd=2, $P<0.04$].

Buna göre katılımcıların %15.10'u madde 5'e (Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?) hayır derken, %84.90'ı evet yanıtını

vermiştir. Hem hayır yanıtını verenlerin (%13.70) hem de evet yanıtını verenlerin (%86.30) ağırlıklı olarak okul yöneticisi olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna bakıldığında araştırmaya katılanların görevlerine göre, madde 5 (Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?) ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir fark gözükse de farkın az olmasından yola çıkarak, birbirine yakın düşüncede oldukları söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 6'ya (Okul yönetimi, gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$\chi^2 = 3.55$, sd= 2, P> 0.17]. Başka bir ifadeyle yönetici, sınıf ve branş öğretmenleri madde 6 (Okul yönetimi, gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?) ile ilgili benzer görüşe sahiptirler denebilir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 7'ye (Okul yönetimi, öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2 = 8.40$, sd=2, P<0.02].

Buna göre araştırmada yer alanların %36.60'ı madde 7'ye (Okul yönetimi, öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?) hayır derken, %63.40'ı evet yanıtını vermiştir. Hem hayır yanıtını verenlerin (%23.30) hem de evet yanıtını verenlerin (%76.70) ağırlıklı olarak okul yöneticisi olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ÖME ile ilgili tanıtıcı çalışmalarda kendilerini yeterli gördükleri fakat öğretmenlerin bu çalışmaları yeterli bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 8'e (Okul yönetimi, öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2 = 11.84$, sd=2, P<0.00].

Buna göre araştırmada yer alanların %44.10'u madde 8'e (Okul yönetimi, öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?) hayır derken, %55.90'ı evet yanıtını vermiştir. Hem hayır yanıtını verenlerin (%26.00) hem de evet yanıtını verenlerin (%74.00) ağırlıklı olarak okul yöneticisi olduğu görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 9'a (Okul yönetimi, velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=10.36$, $sd=2$, $P<0.00$]. Buna göre araştırmada yer alanların %40.00'ı madde 9'a (Okul yönetimi, velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?) hayır derken, %60.00'ı evet yanıtını vermiştir. Hem hayır yanıtını verenlerin (%23.30) hem de evet yanıtını verenlerin (%76.70) ağırlıklı olarak okul yöneticisi olduğu görülmektedir.

Tablo 8' de yer alan madde 7,8 ve 9'a (Okul yönetimi öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?) verilen yanıtların araştırmaya katılanların görevlerine göre ilişkinin anlamlı olmasının yöneticilerin, sınıf ve branş öğretmenlerinin aksine, ÖME ile ilgili yapmaları gereken tanıtıcı çalışmalarda kendilerini yeterli görmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirme boyutu (Hayır-Evet) maddelerine verdikleri yanıtlar ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgilendirilme Boyutu (Evet-Hayır) Maddelerine
Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Kadın (241 kişi %58.80)				Erkek (169 kişi %41.20)				Toplam (410 kişi %100)						
	Katılım		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır			Evet	
Öğrenci merkezli eğitimle ilgili:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Sunulan hizmet içi eğitime katıldınız mı?	93	38.60	148	61.40	75	44.40	94	55.60	168	41.00	242	59.00	$\chi^2=1.38$, sd=1, P=0.24		
2. MEB’in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?	98	40.70	143	59.30	65	38.50	104	61.50	163	39.80	247	60.20	$\chi^2=0.20$, sd=1, P=0.65		
3.Uygulama kılavuzları gönderildi mi?	108	44.80	133	55.20	91	53.80	78	46.20	199	48.50	211	51.50	$\chi^2=3.25$, sd=1, P=0.07		
4.Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?	80	33.20	161	66.80	66	39.10	103	60.90	146	35.60	264	64.40	$\chi^2=1.49$, sd=1, P=0.22		
5.Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?	35	14.50	206	85.50	27	16.00	142	84.00	62	15.10	348	84.90	$\chi^2=0.16$, sd=1, P=0.69		
6. Okul yönetimi gelişmelerden okul personelinin yeterince bilgilendiriyor mu?	68	28.20	173	71.80	44	26.00	125	74.00	112	27.30	298	72.70	$\chi^2=0.24$, sd=1, P=0.63		
7. Okul yönetimi öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	90	37.30	151	62.70	60	35.50	109	64.50	150	36.60	260	63.40	$\chi^2=0.15$, sd=1, P=0.70		
8. Okul yönetimi öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	114	47.30	127	52.70	67	39.60	102	60.40	181	44.10	229	55.90	$\chi^2=2.36$, sd=1, P=0.12		
9. Okul yönetimi velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	96	39.80	145	60.20	68	40.20	101	59.80	164	40.00	246	60.00	$\chi^2=0.01$, sd=1, P=0.94		

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 1'e (Sunulan hizmetiçi eğitime katıldınız mı?) verdikleri yanıtlar ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$\chi^2 = 1.38$, sd= 1, $P > 0.24$].

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 2'e (MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?) verdikleri yanıtlar ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$\chi^2 = 0.20$, sd= 1, $P > 0.65$].

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 9'da yer alan maddelere verdikleri yanıtların tamamının cinsiyete göre ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle yönetici ve öğretmenlerin tablo 9'da yer alan maddelerle ilgili görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu durum katılımcıların ÖME ile ilgili bilgilendirilmesinde cinsiyet ayrımı yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yönetici ve Öğretmenlere Sağladığı Katkıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı ile Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgilendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin bilgilendirmenin sağladığı katkıyla ilgili görüşlerinin dağılımı ile cinsiyet, mesleki kıdem ve görev arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirmenin sağladığı katılara ilgili görüşlerinin dağılımı aşağıda tablo 10'dadır.

Tablo 10
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME ile İlgili Bilgilendirilmelerinin Kendilerine Sağladığı Katkıları İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Aşağıda yer verilen 1-9 Maddelere “Evet” yanıtını veren katılımcılara bilgilendirmenin sağladığı katkı düzeyi		Hiç	Çok Az	Biraz	Büyük Ölçüde	Oldukça Fazla	Toplam
1 Sunulan hizmetiçi eğitime katıldınız mı?	F	4	53	109	71	5	242
	%	2.50	21.70	44.70	29.10	2.00	100.00
2 MEB’in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?	F	2	48	117	78	2	247
	%	0.80	19.30	47.00	32.10	0.80	100.00
3 Uygulama kılavuzları gönderildi mi?	F	-	14	89	95	13	211
	%	-	7.00	42.10	44.90	6.10	100.00
4 Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?	F	-	28	121	97	18	264
	%	-	10.60	45.80	36.70	6.80	100.00
5 Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?	F	-	32	132	148	36	348
	%	-	9.20	38.00	42.40	10.40	100.00
6 Okul yönetimi, gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?	F	-	35	108	122	33	298
	%	-	11.70	36.10	41.10	11.00	100.00
7 Okul Yönetimi, öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	F	1	21	94	111	22	260
	%	0.40	12.30	36.20	42.70	8.50	100.00
8 Okul Yönetimi, öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	F	1	25	95	92	16	229
	%	0.40	10.90	41.70	40.00	7.00	100.00
9 Okul Yönetimi, velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	F	2	34	102	90	18	246
	%	0.80	13.70	41.50	36.70	7.30	100.00

Tablo 10’da, tablo 6’da madde 1’e (ÖME ile ilgili sunulan hizmet içi eğitime katıldınız mı?) “evet” yanıtını veren 244 kişiye madde 1’in kendilerine ne ölçüde katkı sağladığı sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında %21.70 çok az, %44.70 biraz şeklinde olduğu görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde, Madde 5’e (ÖME ile ilgili meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?) “evet” yanıtını veren 348 kişiye madde 5’in kendilerine ne ölçüde katkı sağladığı sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında %42.40 büyük ölçüde, %10.40 oldukça fazla şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kişi sayısının 410 olduğu düşünüldüğünde, tablo 6’ da madde 5’e (ÖME ile ilgili meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?) evet yanıtını verenlerin fazla olmasının yanı sıra yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgilenmede meslektaşlarıyla fikir alış verişinin kendilerine fazlaca katkı sağladığını düşündükleri söylenebilir. Bu durum, yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili birbirlerinin bilgi ve tecrübelerine ihtiyaç duydukları görüşünü destekler niteliktedir.

Yine tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılanların madde 3 (Uygulama kılavuzları gönderildi mi?), madde 5 (ÖME ile ilgili meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?), madde 6 (Okul yönetimi, gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?) ve madde 7'nin (Okul Yönetimi, öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?) kendilerine sağladığı katkı düzeylerine verdikleri yanıtlara bakıldığında “hiç” , “biraz” ve “çok az” yanıtlarının her bir madde için ayrı ayrı toplamalarının %40'tan fazla, diğer maddelerde ise %50'den fazla olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, ÖME ile birlikte eğitim ve öğretimin merkezine alınan, eğitimde aktif rol üstlenmesi beklenen öğrencilerin %44.10'una ve eğitimin her aşamasına katkı sağlaması beklenen velilerin %40'ına bu yeni eğitim modeliyle ilgili tanıtıcı çalışmaların yapılmamış olması da ÖME ile ilgili bilgilendirmelerin yeterli olmadığı görüşünü destekler niteliktedir. Bakanlığın ilköğretim okullarında uygulamaya koyduğu ÖME ile ilgili eğitimin paydaşlarının bilgilendirilmesinin, modelde ön görülen başarının elde edilmesi açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda elde edilen ve tablo 6 ile tablo 10' da sunulan veriler incelendiğinde; ÖME' in okullarda uygulanmasında, lider rolüyle eğitim paydaşları arasında bütünlüğü sağlayacak yöneticilerin ve ÖME' in bizzat uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin %41'inin bu yeni eğitim modeliyle ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları, %40'ının MEB'in web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgilere ulaşamadıkları, %48.50'sine ÖME uygulama kılavuzlarının ulaşmadığı görülmektedir. Bilgilenme düzeyinde yer alan maddelere verilen “hiç” , “biraz” ve “çok az” yanıtlarının bu maddelerle ilgili araştırmaya katılanlara yeterli katkı sağlamadığı kabul edilirse; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin ÖME ile ilgili yeterince bilgilendirmediği söylenebilir. Bu durum yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin ÖME' i yanlış, eksik ya da kendi bildikleri kadarıyla uygulamalarına yol açabilir.

Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yönetici ve Öğretmenlere Sağladığı Katkıyla İlgili Görüşler ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgilendirmenin Sağladığı Katkılara” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 11’dedir.

Tablo 11
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME ile İlgili Bilgilendirilmelerinin Kendilerine Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1 Sunulan hizmetiçi eğitime katıldınız mı?	1. K kadın	149	3.01	0.81	242	1.23	0.22
	2. Erkek	95	3.15	0.86			
2 MEB’in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?	1. Kadın	144	3.13	0.74	247	0.08	0.93
	2. Erkek	105	3.12	0.77			
3 Uygulama kılavuzları gönderildi mi?	1. Kadın	135	3.49	0.70	212	0.30	0.77
	2. Erkek	79	3.52	0.75			
4 Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?	1. Kadın	160	3.41	0.80	262	0.39	0.70
	2. Erkek	104	3.38	0.73			
5 Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?	1. Kadın	206	3.51	0.81	345	0.82	0.41
	2. Erkek	141	3.58	0.79			
6 Okul yönetimi, gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?	1. Kadın	173	3.54	0.84	297	0.54	0.59
	2. Erkek	126	3.48	0.85			
7 Okul Yönetimi, öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. Kadın	151	3.40	0.82	258	1.41	0.16
	2. Erkek	109	3.55	0.84			
8 Okul Yönetimi, öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. Kadın	128	3.36	0.79	228	1.34	0.18
	2. Erkek	102	3.50	0.79			
9 Okul Yönetimi, velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. Kadın	147	3.30	0.86	246	1.43	0.15
	2. Erkek	101	3.46	0.83			

*p<.05

Tablo 11’de sunulan, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgilendirmenin Sağladığı Katkılara” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem için t testi sonuçları incelendiğinde, hiçbir maddede kadınlarla erkekler arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgilendirmenin sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği görülmektedir. Ancak, hizmetiçi eğitime katıldıklarını ifade edenlerin bu eğitimin kendilerine sağladığı katkıya bakıldığında kadın ve erkek yönetici ile öğretmenlerin genellikle olumlu görüş belirttikleri söylenebilir (kadın $\bar{X}$ =3,01; erkek $\bar{X}$ =3,15). Hem kadın

($\bar{X}=3,51$) hem de erkek ($\bar{X}=3,58$) yönetici ve öğretmenler de “meslektaşlarıyla bilgi paylaşımının” ÖME hakkında bilgilenmeye katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yönetici ve Öğretmenlere Sağladığı Katkıyla İlgili Görüşler ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgilendirilmelerinin kendilerine sağladığı katkıya yönelik görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasını içeren bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Tablo 12. Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME ile İlgili Bilgilendirilmelerinin Kendilerine Sağladığı Katkıları İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

ÖME ile ilgili;	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
1. Sunulan hizmetiçi eğitime katıldınız mı?	1. 1-5 yıl	18	2.83	0.71	4, 239	0.91	0.46	-
	2. 6-10 yıl	46	3.09	0.92				
	3. 11-15 yıl	89	3.17	0.83				
	4. 16-20 yıl	38	2.95	0.84				
	5. 21 yıl ve üstü	53	3.04	0.78				
2. MEB’in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?	1. 1-5 yıl	22	3.23	0.61	4, 244	1.73	0.15	-
	2. 6-10 yıl	49	3.02	0.83				
	3. 11-15 yıl	86	3.28	0.73				
	4. 16-20 yıl	37	3.05	0.66				
	5. 21 yıl ve üstü	55	3.00	0.79				
3. Uygulama kılavuzları gönderildi mi?	1. 1-5 yıl	22	3.59	0.73	4, 209	6.39	0.00	2-3, 3-4, 3-5
	2. 6-10 yıl	49	3.33	0.63				
	3. 11-15 yıl	70	3.81	0.71				
	4. 16-20 yıl	31	3.32	0.65				
	5. 21 yıl ve üstü	42	3.26	0.70				
4. Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?	1. 1-5 yıl	24	3.54	0.83	4, 259	3.94	0.00	3-5
	2. 6-10 yıl	67	3.39	0.76				
	3. 11-15 yıl	85	3.60	0.81				
	4. 16-20 yıl	36	3.25	0.60				
	5. 21 yıl ve üstü	52	3.12	0.70				
5. Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?	1. 1-5 yıl	33	3.58	0.83	4, 342	0.82	0.51	-
	2. 6-10 yıl	71	3.56	0.79				
	3. 11-15 yıl	119	3.61	0.74				
	4. 16-20 yıl	58	3.38	0.83				
	5. 21 yıl ve üstü	66	3.52	0.88				
6. Okul yönetimi, gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?	1. 1-5 yıl	22	3.73	1.03	4, 294	0.69	0.60	-
	2. 6-10 yıl	74	3.55	0.89				
	3. 11-15 yıl	100	3.53	0.77				
	4. 16-20 yıl	47	3.40	0.85				
	5. 21 yıl ve üstü	56	3.45	0.81				

Tablo 12 Devamı

ÖME ile ilgili;	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
7. Okul Yönetimi, öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. 1-5 yıl	22	3.59	0.91	4, 255	0.66	0.62	-
	2. 6-10 yıl	59	3.49	0.86				
	3. 11-15 yıl	90	3.36	0.88				
	4. 16-20 yıl	41	3.54	0.71				
	5. 21 yıl ve üstü	48	3.52	0.77				
8. Okul Yönetimi, öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. 1-5 yıl	20	3.55	0.69	4, 225	0.28	0.89	-
	2. 6-10 yıl	49	3.41	0.84				
	3. 11-15 yıl	76	3.37	0.78				
	4. 16-20 yıl	39	3.41	0.85				
	5. 21 yıl ve üstü	46	3.48	0.78				
9. Okul Yönetimi, velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. 1-5 yıl	19	3.37	1.01	4, 243	0.68	0.61	-
	2. 6-10 yıl	55	3.44	0.90				
	3. 11-15 yıl	87	3.25	0.87				
	4. 16-20 yıl	39	3.49	0.82				
	5. 21 yıl ve üstü	48	3.38	0.70				

*p<.05

Tablo 12' de verilen, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirmenin sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, madde 1'de (Sunulan hizmetiçi eğitime katıldınız mı?) mesleki kıdem grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4, 239)}=0.46$; $P>0.05$]. Madde 3'de (Uygulama kılavuzları gönderildi mi?) ve madde 4'de (Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?) ise gruplar arasında anlamlı fark vardır. Madde 3'de [$F_{(4, 239)}=6.39$; $P<0.05$]. farkın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde, 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar; 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar; 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bilgilendirilme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yönetici ve Öğretmenlere Sağladığı Katkıyla İlgili Görüşler ile Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgilendirmenin sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin göreve göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME ile İlgili Bilgilendirilmelerinin Kendilerine Sağladığı Katkıları İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Karşılaştırılması

ÖME ile ilgili;	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
1. Sunulan hizmetiçi eğitime katıldınız mı?	1. Yönetici	44	3.14	0.88	2, 241	1.45	0.24	-
	2. Sınıf Öğretmeni	134	2.99	0.82				
	3. Branş Öğretmeni	66	3.18	0.80				
2. MEB'in Web sayfasında ÖME ile ilgili açıklayıcı bilgiler var mı?	1. Yönetici	48	3.15	0.77	2, 246	0.02	0.98	-
	2. Sınıf Öğretmeni	125	3.13	0.75				
	3. Branş Öğretmeni	76	3.12	0.75				
3. Uygulama kılavuzları gönderildi mi?	1. Yönetici	32	3.44	0.62	2, 211	0.77	0.46	-
	2. Sınıf Öğretmeni	117	3.56	0.74				
	3. Branş Öğretmeni	65	3.43	0.73				
4. Yararlanabileceğiniz kaynak var mı?	1. Yönetici	44	3.18	0.62	2, 261	2.66	0.07	-
	2. Sınıf Öğretmeni	132	3.48	0.77				
	3. Branş Öğretmeni	88	3.38	0.82				
5. Meslektaşlarınızla fikir paylaşımında bulunabiliyor musunuz?	1. Yönetici	63	3.56	0.71	2, 344	1.07	0.34	-
	2. Sınıf Öğretmeni	165	3.59	0.80				
	3. Branş Öğretmeni	119	3.45	0.85				
6. Okul yönetimi, gelişmelerden okul personelini yeterince bilgilendiriyor mu?	1. Yönetici	59	3.64	0.69	2, 296	1.50	0.23	-
	2. Sınıf Öğretmeni	135	3.43	0.86				
	3. Branş Öğretmeni	105	3.55	0.89				
7. Okul Yönetimi, öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. Yönetici	56	3.66	0.70	2, 257	2.33	0.10	-
	2. Sınıf Öğretmeni	116	3.37	0.85				
	3. Branş Öğretmeni	88	3.47	0.87				
8. Okul Yönetimi, öğrencilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. Yönetici	54	3.57	0.66	2, 227	1.43	0.24	-
	2. Sınıf Öğretmeni	95	3.35	0.77				
	3. Branş Öğretmeni	81	3.41	0.89				
9. Okul Yönetimi, velilere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapıyor mu?	1. Yönetici	56	3.50	0.63	2, 245	1.52	0.22	-
	2. Sınıf Öğretmeni	103	3.26	0.87				
	3. Branş Öğretmeni	89	3.38	0.90				

*p<.05

Tablo 13'de sunulan, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirmenin sağladığı katkıları ilişkin görüşlerinin göreve göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin tamamında görev grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılanlar bilgilendirme boyutunda yer alan maddelerin kendilerine sağladığı katkıyla ilgili görevlerine göre benzer görüşe sahip oldukları söylenebilir. Ancak, tablo 13 incelendiğinde, yöneticilerin kendi görev alanlarına giren konularla ilgili anket maddelerine sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir.

Okulların Altyapısının Öğrenci Merkezli Eğitime Uygunluğu Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okulun altyapısı boyutunda yer alan anket sorularına ilişkin yanıtları ile cinsiyet, görev ve kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara öncelikle ÖME’ in okullarda etkili olarak uygulanabilmesi için okulların sahip olması gereken altyapının okullarda olup olmadığı sorusu yöneltilmiş; olması durumunda bunların ihtiyacı ne ölçüde karşıladığına ilişkin katılımcıların yanıtlarının dağılımı tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 14
Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutunda
Yer Alan Maddelere İlişkin Yanıtlarının Dağılımları

Aşağıdaki maddelerin ÖME’ de öngörüldüğü gibi, okullarda olup olmadığı	Yok		Var		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
10. Öğrenci sayısı otuzun altında olan sınıflar	217	52.90	193	47.10	410	100.00
11. Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	245	59.80	165	40.20	410	100.00
12. Mali kaynak	321	78.30	89	21.70	410	100.00
13. Branş öğretmenleri	45	11.00	365	89.00	410	100.00
14. Sınıf öğretmenleri	42	10.20	368	89.80	410	100.00
15. Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel	123	30.00	287	70.00	410	100.00
16. Laboratuvar	42	10.20	368	89.80	410	100.00
17. Kütüphane	43	10.50	367	89.50	410	100.00
18. Bilişim sınıfları	85	20.70	325	79.30	410	100.00
19. İş atölyeleri	125	30.50	285	69.50	410	100.00
20. Resim / Müzik odası	245	59.80	165	40.20	410	100.00
21. Kulüp odaları	331	80.70	79	19.30	410	100.00
22. Öğretmen çalışma odası	256	62.40	154	37.60	410	100.00
23. Çok amaçlı salon	114	27.90	295	72.10	410	100.00
24. İnternet ağı	20	4.90	390	95.10	410	100.00
25. Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar	52	12.70	358	87.30	410	100.00
26. Fotokopi makinesi	35	8.50	375	91.50	410	100.00
27. Etkinlik materyalleri	161	39.30	249	60.70	410	100.00
28. Ders araç gereçleri (slâyt, cd, broşür vb gibi).	108	26.30	302	73.70	410	100.00
29. Eğitim sarf malzemeleri (kırtasiye malz. vb)	135	32.90	275	67.10	410	100.00

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde madde 24’e (Okulunuzda internet ağı var mı?) 20’si (%4.90) yok derken, 390’ı (%95.10) var yanıtını vermiştir. Katılımcıların ikinci en yüksek “var” (%91.50) yanıtını verdikleri soru, okullarda fotokopi makinesinin olup olmadığının sorulduğu madde 26 olmuştur. Bunun yanında katılımcıların madde: 10,11,12,20,21,22 hariç diğer maddelere %60’ın üzerinde “var” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 14' e göre, araştırmada yer alan 410 kişiden 331'i (%80.70) madde 21'e (Okulunuzda kulüp odaları var mı?) yok derken, 79'u (%19.30) var yanıtını vermiştir. Katılımcıların ikinci en yüksek "yok" (%78.30) yanıtını verdikleri soru, okullarda mali kaynağın olup olmadığının sorulduğu madde 12 olmuştur. Tablo 14'de yer alan verilerin daha iyi anlaşılması için tablo 18 ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Tablo 18' e bakıldığında, Madde 14'de (Okulunuzda sınıf öğretmenleri var mı?) "evet" yanıtını veren 371 kişiye madde 14'ün ihtiyacı ne ölçüde karşılamaktadır sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında %55.50 büyük ölçüde, %18.10 oldukça fazla şeklinde olduğu görülmektedir. Yine tablo 18' e bakıldığında, madde 12'de (Okulunuzun mali kaynağı var mı?) "evet" yanıtını veren 94 kişiye madde 12 ihtiyacı ne ölçüde karşılamaktadır sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında %36.20 çok az, %40.40 biraz şeklinde olduğu görülmektedir. Tablo 14 ve tablo 18'deki veriler birlikte ele alındığında, araştırmaya katılanların görev yaptığı okullarda büyük ölçüde ihtiyacı karşılayacak kadar sınıf ve branş öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, okulların ÖME için gerekli fiziki altyapı ve donanımına sahip olmalarına karşın; bu fiziki altyapı ve donanımın ÖME' in gerçekleştirilmesinde okulların fiziki altyapısıyla ilgili belirli standartların olduğu gerçeği de dikkate alındığında, ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Araştırma verilerine göre, okulların yeterli mali kaynağa sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durumun, okullarda ihtiyaç duyulan haberleşme, ulaşım, temizlik, tamir, bakım onarım ve eksikliklerin giderilmesi konularını doğrudan etkileyeceği varsayıldığında, okullarda altyapının ÖME' ye uygun hale getirilmesine engel oluşturacağı düşünülmektedir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutunda yer alan maddelere ilişkin yanıtları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara aşağıda tablo 15'de yer verilmiştir.

Tablo 15
Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutu (Yok- Var) Maddelerine
Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Kadın (241 kişi %58.80)				Erkek (169 kişi %41.20)				Toplam (410 kişi %100)				
	Katılım		Yok		Yok		Var		Yok		Var		
Öğrenci merkezli eğitim modelinde öngörüldüğü gibi okulunuzda:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10. Öğrenci sayısı otuzun altında olan sınıflar	122	50.60	119	49.40	95	56.20	74	43.80	217	52.90	193	47.10	$\chi^2=1.25$, sd=1, P=0.26
11. Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	154	63.90	87	36.10	91	53.80	78	46.20	245	59.80	165	40.20	$\chi^2=4.18$, sd=1, P=0.04
12. Mali kaynak	193	80.10	48	19.90	128	75.70	41	24.30	321	78.30	89	21.70	$\chi^2=1.10$, sd=1, P=0.29
13. Branş öğretmenleri	24	10.00	217	90.00	21	12.40	148	87.60	45	11.00	365	89.00	$\chi^2=0.62$, sd=1, P=0.43
14. Sınıf öğretmenleri	23	9.50	218	90.50	19	11.20	150	88.80	42	10.20	368	89.80	$\chi^2=0.31$, sd=1, P=0.58
15. Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel	64	26.60	177	73.40	59	34.90	110	65.10	123	30.00	287	70.00	$\chi^2=3.30$, sd=1, P=0.07
16. Laboratuvar	24	10.00	217	90.00	18	10.70	151	89.30	42	10.20	368	89.80	$\chi^2=0.05$, sd=1, P=0.82
17. Kütüphane	20	8.30	221	91.70	23	13.60	146	86.40	43	10.50	367	89.50	$\chi^2=2.98$, sd=1, P=0.08
18. Bilişim sınıfları	55	22.80	186	77.20	30	17.80	139	82.20	85	20.70	325	79.30	$\chi^2=1.55$, sd=1, P=0.21
19. İş atölyeleri	75	31.10	166	68.90	50	29.60	119	70.40	125	30.50	285	69.50	$\chi^2=0.11$, sd=1, P=0.74

*p<.05

Tablo 15 Devamı

	Cinsiyet	Kadın (241 kişi %58.80)				Erkek (169 kişi %41.20)				Toplam (410 kişi %100)				
		Katılım		Yok		Yok		Var		Yok		Var		
Öğrenci merkezli eğitim modelinde öngörüldüğü gibi okulunuzda:		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20. Resim / Müzik odası		141	58.50	100	41.50	104	61.50	65	38.50	245	59.80	165	40.20	$\chi^2=0.38$, sd= 1, P=0.54
21. Kulüp odaları		200	83.00	41	17.00	131	77.50	38	22.50	331	80.70	79	19.30	$\chi^2=1.91$, sd= 1, P=0.17
22. Öğretmen çalışma odası		155	64.30	86	35.70	101	59.80	68	40.20	256	62.40	154	37.60	$\chi^2=0.88$, sd= 1, P=0.35
23. Çok amaçlı salon		71	29.60	169	70.40	43	25.40	126	74.60	114	27.90	295	72.10	$\chi^2=0.85$, sd= 1, P=0.36
24. İnternet ağı		14	5.80	227	94.20	6	3.60	163	96.40	20	4.90	390	95.10	$\chi^2=1.09$, sd= 1, P=0.30
25. Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar		34	14.10	207	85.90	18	10.70	151	89.30	52	12.70	358	87.30	$\chi^2=1.07$, sd= 1, P=0.30
26. Fotokopi makinesi		20	8.30	221	91.70	15	8.90	154	91.10	35	8.50	375	91.50	$\chi^2=0.04$, sd= 1, P=0.84
27. Etkinlik materyalleri		93	38.60	148	61.40	68	40.20	101	59.80	161	39.30	249	60.70	$\chi^2=0.11$, sd= 1, P=0.74
28. Ders araç gereçleri		69	28.60	172	71.40	39	23.10	130	76.90	108	26.30	302	73.70	$\chi^2=1.58$, sd= 1, P=0.21
29. Eğitim sarf malzemeleri		77	32.00	164	68.00	58	34.30	111	65.70	135	32.90	275	67.10	$\chi^2=0.25$, sd= 1, P=0.62

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığına bakıldığında madde 11 hariç (Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar) anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 11'e (Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar) verdikleri yanıtlar ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=4.18$, $sd=1$, $P<0.04$]. Buna göre araştırmada yer alan 410 kişiden 245'i (%59.80) madde 11'e yok derken, 165'i (%40.20) var yanıtını vermiştir. Yok, yanıtını verenlerin (%63.90) ağırlıklı olarak kadın olduğu görülmektedir. Kadınların etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıfların olup olmadığı ile ilgili erkeklere oranla daha fazla olumsuz görüş bildirmelerinin, kadın öğretmenlerin dersleri etkinlik ağırlıklı işleme eğilimlerinin erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğu bu nedenle de sınıf büyüklüklerini yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Tablo 15' de yer alan verilerin bütününe bakıldığında araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin okulların altyapısıyla ilgili benzer görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutunda yer alan maddelere ilişkin yanıtları ile görevleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular aşağıda tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16
Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutu (Yok- Var) Maddelerine
Verdikleri Yanıtlar ile Görevleri Arasındaki İlişki

Görev	Okul Yöneticisi (73 kişi %17.80)				Sınıf Öğretmeni (184 kişi %44.90)				Branş Öğretmeni (153 kişi %37.30)				Toplam (410 kişi %100)					
	Katılım		Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var	
Öğrenci merkezli eğitim modelinde öngörüldüğü gibi okulunuzda:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10. Öğrenci sayısı otuzun altında olan sınıflar	37	50.70	36	49.30	107	58.20	77	41.80	73	47.70	80	52.30	217	52.90	193	47.10	$\chi^2 = 3.83, sd= 2, P=0.15$	
11. Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	36	49.30	37	50.70	122	66.30	62	33.70	87	56.90	66	43.10	245	59.80	165	40.20	$\chi^2 = 7.12, sd= 2, P=0.03$	
12. Mali kaynak	48	65.80	25	34.20	151	82.10	33	17.90	122	79.70	31	20.30	321	78.30	89	21.70	$\chi^2 = 8.48, sd= 2, P=0.01$	
13. Branş öğretmenleri	8	11.00	65	89.00	24	13.00	160	87.00	13	8.50	140	91.50	45	11.00	365	89.00	$\chi^2 = 1.77, sd= 2, P=0.41$	
14. Sınıf öğretmenleri	10	13.70	63	86.30	20	10.90	164	89.10	12	7.80	141	92.20	42	10.20	368	89.80	$\chi^2 = 1.99, sd= 2, P=0.37$	
15. Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel	26	35.60	47	64.40	50	27.20	134	72.80	47	30.70	106	69.30	123	30.00	287	70.00	$\chi^2 = 1.83, sd= 2, P=0.40$	
16. Laboratuvar	6	8.20	67	91.80	21	11.40	163	88.60	15	9.80	138	90.20	42	10.20	368	89.80	$\chi^2 = 0.63, sd= 2, P=0.73$	
17. Kütüphane	12	16.40	61	83.60	17	9.20	167	90.80	14	9.20	139	90.80	43	10.50	367	89.50	$\chi^2 = 3.35, sd= 2, P=0.19$	
18. Bilişim sınıfları	15	20.50	58	79.50	43	23.40	141	76.60	27	17.60	126	82.40	85	20.70	325	79.30	$\chi^2 = 1.67, sd= 2, P=0.44$	
19. İş atölyeleri	18	24.70	55	75.30	61	33.20	123	66.80	46	30.10	107	69.90	125	30.50	285	69.50	$\chi^2 = 1.80, sd= 2, P=0.41$	

*p<.05

Tablo 16 Devamı

Görev	Okul Yöneticisi (73 kişi %17.80)				Sınıf Öğretmeni (184 kişi %44.90)				Branş Öğretmeni (153 kişi %37.30)				Toplam (410 kişi %100)				
	Katılım	Yok	Var		Yok	Var			Yok	Var			Yok	Var			
Öğrenci merkezli eğitim modelinde öngörüldüğü gibi okulunuzda:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20. Resim / Müzik odası	45	61.60	28	38.40	109	59.20	75	40.80	91	59.50	62	40.50	245	59.80	165	40.20	$\chi^2 = 0.13$, sd= 2, P=0.94
21. Kulüp odaları	59	80.80	14	19.20	149	81.00	35	19.00	123	80.40	30	19.60	331	80.70	79	19.30	$\chi^2 = 0.02$, sd= 2, P=0.99
22. Öğretmen çalışma odası	42	57.50	31	42.50	121	65.80	63	34.20	93	60.80	60	39.20	256	62.40	154	37.60	$\chi^2 = 1.79$, sd= 2, P=0.41
23. Çok amaçlı salon	19	26.00	54	74.00	55	30.10	128	69.90	40	26.10	113	73.90	114	27.90	295	72.10	$\chi^2 = 0.79$, sd= 2, P=0.68
24. İnternet ağı	1	1.40	72	98.60	10	5.40	174	94.60	9	5.90	144	94.10	20	4.90	390	95.10	$\chi^2 = 32.39$, sd= 2, P=0.30
25. Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar	11	15.10	62	84.90	21	11.40	163	88.60	20	13.10	133	86.90	52	12.70	358	87.30	$\chi^2 = 0.66$, sd= 2, P=0.72
26. Fotokopi makinesi	6	8.20	67	91.80	19	10.30	165	89.70	10	6.50	143	93.50	35	8.50	375	91.50	$\chi^2 = 1.55$, sd= 2, P=0.46
27. Etkinlik materyalleri	23	31.50	50	68.50	79	42.90	105	57.10	59	38.60	94	61.40	161	39.30	249	60.70	$\chi^2 = 2.91$, sd= 2, P=0.23
28. Ders araç gereçleri	14	19.20	59	80.80	53	28.80	131	71.20	41	26.80	112	73.20	108	26.30	302	73.70	$\chi^2 = 2.52$, sd= 2, P=0.28
29. Eğitim sarf malzemeleri	26	35.60	47	64.40	69	37.50	115	62.50	40	26.10	113	73.90	135	32.90	275	67.10	$\chi^2 = 5.17$, sd= 2, P=0.08

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin madde 11 ve 12 dışında anlamlı olmadığı görülmektedir

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 11'e (Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=7.12$, sd=2, $P<0.03$]. Buna göre araştırmada yer alanların %59.80'i madde 11'e yok derken, %40.20'si var yanıtını vermiştir. Hem var yanıtını verenlerin (%33.70) hem de yok yanıtını verenlerin (%66.30) ağırlıklı olarak sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Yine tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin "Altyapı Boyutu" Madde 12'ye (Mali kaynak) verdikleri yanıtlar ile görevleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=8.48$, sd=2, $P<0.01$]. Buna göre araştırmada yer alan 410 kişiden 321'i (%78.30) madde 12'ye yok derken, 89'u (%21.70) var yanıtını vermiştir. Yok, yanıtını verenlerin (%82.10) ağırlıklı olarak sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 11 ve 12. maddelerle ilgili yönetici ve branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde farklı düşüncelerinin nedenin, okullardaki fiziki yapılanmanın branş öğretmenlerinin yürüttükleri dersler lehine daha avantajlı oluşturulduğu (Fen laboratuvarı, iş atölyesi, resim odası vb.) buna bağlı olarak branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla 11 ve 12. maddelerle ilgili daha olumlu düşündüklerini söylemek mümkündür.

Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutunda yer alan maddelere ilişkin yanıtları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular aşağıda tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17
Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutu (Yok-Var) Maddelerine
Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki

Mesleki kıdem	1-5 yıl (39 kişi %9.50)				6-10 yıl (89 kişi %21.70)				11-15 yıl (135 kişi %32.90)				16-20 yıl (68 kişi %16.60)				21 yıl ve üzeri (79 kişi %19.30)				Toplam (410 kişi %100)				
Katılım	Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		
Öğrenci merkezli eğitim modelinde öngörüldüğü gibi okulunuzda:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10. Öğrenci sayısı otuzun altında olan sınıflar	24	61.50	15	38.50	44	49.40	45	50.60	69	51.10	66	48.90	33	48.50	35	51.50	47	59.50	32	40.50	217	52.9	193	47.10	$\chi^2=3.67$ sd= 4 P=0.45
11. Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	26	66.70	13	33.30	52	58.40	37	41.60	77	57.00	58	43.00	43	63.20	25	36.80	47	59.50	32	40.50	245	59.80	165	40.20	$\chi^2=1.60$ sd= 4 P=0.81
12. Mali kaynak	28	71.80	11	28.20	71	79.80	18	20.20	108	80.00	27	20.00	55	80.90	13	19.10	59	74.70	20	25.30	321	78.30	89	21.70	$\chi^2=2.19$ sd= 4 P=0.70
13. Branş öğretmenleri	4	10.30	35	89.70	11	12.40	78	87.60	15	11.10	120	88.90	8	11.80	60	88.20	7	8.90	72	91.10	45	11.00	365	89.00	$\chi^2=0.60$ sd= 4 P=0.96
14. Sınıf öğretmenleri	3	7.70	36	92.30	7	7.90	82	92.10	13	9.60	122	90.40	8	11.80	60	88.20	11	13.90	68	86.10	42	10.20	368	89.80	$\chi^2=2.21$ sd= 4 P=0.70
15. Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel	4	10.30	35	89.70	29	32.60	60	67.40	36	26.70	99	73.30	21	30.90	47	69.10	33	41.80	46	58.20	123	30.00	287	70.00	$\chi^2=13.48$ sd= 4 P=0.00
16. Laboratuvar	-	-	39	100.00	8	9.00	81	91.00	14	10.40	121	89.60	6	8.80	62	91.20	14	17.70	65	82.30	42	10.20	368	89.80	$\chi^2=9.56$ sd= 4 P=0.04
17. Kütüphane	1	2.60	38	97.40	8	9.00	81	91.00	7	5.20	128	94.80	5	7.40	63	92.60	22	27.80	57	72.20	43	10.50	367	89.50	$\chi^2=32.94$ sd= 4 P=0.00
18. Bilişim sınıfları	10	25.60	29	74.40	17	19.10	72	80.90	25	18.50	110	81.50	11	16.20	57	83.80	22	27.80	57	72.20	85	20.70	325	79.30	$\chi^2=4.41$ sd= 4 P=0.35
19. İş atölyeleri	10	25.60	29	74.40	21	23.60	68	76.40	40	29.60	95	70.40	24	35.30	44	64.70	30	38.00	49	62.00	125	30.50	285	69.50	$\chi^2=5.31$ sd= 4 P=0.26

*p<.05

Tablo 17 Devamı

Mesleki kıdem	1-5 yıl (39 kişi %9.50)				6-10 yıl (89 kişi %21.70)				11-15 yıl (135 kişi %32.90)				16-20 yıl (68 kişi %16.60)				21 yıl ve üzeri (79 kişi %19.30)				Toplam (410 kişi %100)				
Katılım	Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		Yok		Var		
Öğrenci merkezli eğitim modelinde öngörüldüğü gibi okulunuzda:	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20. Resim / Müzik odası	18	46.20	21	53.80	52	58.40	37	41.60	84	62.20	51	37.80	43	63.20	25	36.80	48	60.80	31	39.20	245	59.80	165	40.20	$\chi^2=23.78$ sd= 4 P=0.44
21. Kulüp odaları	30	76.90	9	23.10	73	82.00	16	18.00	108	80.00	27	20.00	56	82.40	12	17.60	64	81.00	15	19.00	331	80.70	79	19.30	$\chi^2=0.62$ sd= 4 P=0.96
22. Öğretmen çalışma odası	20	51.30	19	48.70	54	60.70	35	39.30	85	63.00	50	37.00	47	69.10	21	30.90	50	63.30	29	36.70	256	62.40	154	37.60	$\chi^2=3.52$ sd= 4 P=0.48
23. Çok amaçlı salon	10	25.60	29	74.40	27	30.30	62	69.70	37	27.60	97	72.40	13	19.10	55	80.90	27	34.20	52	65.80	114	27.90	295	72.10	$\chi^2=4.53$ sd= 4 P=0.34
24. İnternet ağı	2	5.10	37	94.90	7	7.90	82	92.10	6	4.40	129	95.60	1	1.50	67	98.50	4	5.10	75	94.90	20	4.90	390	95.10	$\chi^2=23.36$ sd= 4 P=0.64
25. Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar	5	12.80	34	87.20	11	12.40	78	87.60	18	13.30	117	86.70	5	7.40	63	92.60	13	16.50	66	83.50	52	12.70	358	87.30	$\chi^2=2.82$ sd= 4 P=0.59
26. Fotokopi makinesi	3	7.70	36	92.30	4	4.50	85	95.50	7	5.20	128	94.80	9	13.20	59	86.80	12	15.20	67	84.80	35	8.50	375	91.50	$\chi^2=10.42$ sd= 4 P=0.04
27. Etkinlik materyalleri	14	35.90	25	64.10	30	33.70	59	66.30	52	38.50	83	61.50	29	42.60	39	57.40	36	45.60	43	54.40	161	39.30	249	60.70	$\chi^2=3.01$ sd= 4 P=0.56
28. Ders araç gereçleri	9	23.10	30	76.90	27	30.30	62	69.70	29	21.50	106	78.50	20	29.40	48	70.60	23	29.10	56	70.90	108	26.30	302	73.70	$\chi^2=3.23$ sd= 4 P=0.52
29. Eğitim sarf malzemeleri	6	15.40	33	84.60	27	30.30	62	69.70	45	33.30	90	66.70	28	41.20	40	58.80	29	36.70	50	63.30	135	32.90	275	67.10	$\chi^2=8.32$ sd= 4 P=0.08

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin, madde 15,16,17 ve 26 hariç anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 17'ye göre, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 15'e (Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel) verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=13.48$, $sd=4$, $P<0.00$]. Buna göre araştırmada yer alanların %30'u madde 15'e (Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel) yok derken, %70'i var yanıtını vermiştir. Hem var yanıtını verenlerin (%89.70) hem de yok yanıtını verenlerin (%10.30) ağırlıklı olarak 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar olduğu görülmektedir.

Tablo 17'ye göre, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 16'ya (Laboratuvar) verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=9.56$, $sd=4$, $P<0.04$]. Buna göre araştırmada yer alanların %10.20'si madde 16'ya (Laboratuvar) yok derken, %89.80'i var yanıtını vermiştir. Yine tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 17'ye (Kütüphane) verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=32.94$, $sd=4$, $P<0.00$]. Buna göre araştırmada yer alanların %10.50'si madde 17'ye yok derken, %89.50'si var yanıtını vermiştir. Hem var yanıtını verenlerin (%97.40) hem de yok yanıtını verenlerin (%2.60) ağırlıklı olarak 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar olduğu görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde 26'ya (Fotokopi makinesi) verdikleri yanıtlar ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=10.42$, $sd=4$, $P<0.04$]. Buna göre araştırmada yer alanların %8.50'si madde 26'ya yok derken, %89.50'si var yanıtını vermiştir. Hem var yanıtını verenlerin (%95.50) hem de yok yanıtını verenlerin (%4.50) ağırlıklı olarak 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan mesleki kıdemlerine göre anlamlı çıkan maddelere yönelik olumsuz görüş bildirenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu farkın mesleğe yeni başlayan katılımcıların, mesleki kıdemi fazla olan katılımcılara oranla ağırlıklı olarak, fiziki koşulları daha kötü olan okullarda görev yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte tablo 17'deki verilerden de anlaşılabacağı gibi, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutunda yer alan maddelerle ilgili, mesleki kıdemleri dikkate alındığında, büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Okulun Altyapısı Boyutunda Yer Alan Maddelerin İhtiyacı Ne Ölçüde Karşıladığıyla İlgili, Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı ile Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okulun altyapısının ÖME' ye uygunluğu boyutunda yer alan maddelerin ihtiyacı ne ölçüde karşıladığıyla ilgili görüşlerinin dağılımı ile cinsiyet, mesleki kıdem ve görev arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ve yoruma yer verilmiştir.

Tablo 18
Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutunda Yer Alan Maddelerin İhtiyacı Karşılama Durumuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Aşağıdaki maddelere "var" yanıtını verenlerin, maddelerin ihtiyacı karşılama durumuna ilişkin görüşleri		Hiç	Çok Az	Biraz	Büyük Ölçüde	Oldukça Fazla	Toplam
10. Öğrenci sayısı otuzun altında olan sınıflar	F	1	49	67	62	18	197
	%	0.50	24.90	34.00	31.50	9.10	100.00
11. Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	F	-	35	67	56	7	165
	%	-	21.20	40.60	33.90	4.20	100.00
12. Mali kaynak	F	-	34	38	21	1	94
	%	-	36.20	40.40	22.30	1.10	100.00
13. Branş öğretmenleri	F	2	30	96	198	42	368
	%	0.50	8.20	26.10	53.80	11.40	100.00
14. Sınıf öğretmenleri	F	1	21	76	206	67	371
	%	0.30	5.70	20.50	55.50	18.10	100.00
15. Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel	F	2	102	97	84	6	291
	%	0.70	35.10	33.30	28.90	2.10	100.00
16. Laboratuvar	F	7	101	157	91	13	369
	%	1.90	27.40	42.50	24.70	3.50	100.00
17. Kütüphane	F	6	99	144	110	12	371
	%	1.60	26.70	38.80	29.60	3.20	100.00
18. Bilişim sınıfları	F	6	74	126	106	14	326
	%	1.80	22.70	38.70	32.50	4.30	100.00

Tablo 18 Devamı

Aşağıdaki maddelere “var” yanıtını verenlerin, maddelerin ihtiyacı karşılama durumuna ilişkin görüşleri		Hiç	Çok Az	Biraz	Büyük Ölçüde	Oldukça Fazla	Toplam
19. İş atölyeleri	F	5	74	115	81	10	285
	%	1.80	26.00	40.40	28.40	3.50	100.00
20. Resim / Müzik odası	F	8	37	54	59	8	166
	%	4.80	22.30	32.50	35.50	4.80	100.00
21. Kulüp odaları	F	3	17	29	26	2	77
	%	3.90	22.10	37.70	33.80	2.60	100.00
22. Öğretmen çalışma odası	F	3	40	50	61	6	160
	%	1.90	25.00	31.30	38.10	3.80	100.00
23. Çok amaçlı salon	F	3	75	120	89	12	299
	%	1.00	25.10	40.10	29.80	4.00	100.00
24. İnternet ağı	F	-	81	118	148	45	392
	%	-	20.70	30.10	37.80	11.50	100.00
25. Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar	F	5	95	132	105	25	362
	%	1.40	26.20	36.50	29.00	6.90	100.00
26. Fotokopi makinesi	F	8	100	101	133	38	380
	%	2.10	26.30	26.60	35.00	10.00	100.00
27. Etkinlik materyalleri	F	-	76	101	65	11	253
	%	-	30.00	39.90	25.70	4.30	100.00
28. Ders araç gereçleri (slâyt, cd, broşür vb gibi).	F	-	97	116	79	13	305
	%	-	31.80	38.00	25.90	4.30	100.00
29. Eğitim sarf malzemeleri (kırtasiye malz. vb)	F	1	87	95	80	16	279
	%	0.40	31.20	34.10	28.70	5.70	100.00

Tablo 18 incelendiğinde, madde 14’de (Okulunuzda sınıf öğretmenleri var mı?) “evet” yanıtını veren 371 kişiye madde 14’ün ihtiyacı ne ölçüde karşılamaktadır sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında %55.50 büyük ölçüde, %18.10 oldukça fazla şeklinde olduğu görülmektedir. Yine Tablo 18 incelendiğinde, madde 12’de (Okulunuzun mali kaynağı var mı?) “evet” yanıtını veren 94 kişiye madde 12 ihtiyacı ne ölçüde karşılamaktadır sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında %36.20 çok az, %40.40 biraz şeklinde olduğu görülmektedir. Altyapı boyutunda yer alan maddelerin ihtiyacı ne ölçüde karşıladığı ile ilgili hiç, çok az ve biraz yanıtlarının olumsuz olarak değerlendirilmesi ve bu verilerin toplanması halinde, madde 13 (branş öğretmenleri), madde 14 (sınıf öğretmenleri), madde 24 (internet ağı) ve madde 26 (fotokopi makinesi) hariç diğer tüm maddelerde bu oranın %60’ın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, tablo 18’deki verilerle birlikte değerlendirildiğinde genel anlamda okulların ÖME için gerekli fiziki altyapı ve donanımına sahip oldukları ancak, bu fiziki altyapının ÖME’ in hayata geçirilmesi için ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

**Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutundaki Maddelerin
İhtiyacı Karşılama Düzeyiyle ilgili Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyet
Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okulun altyapısı boyutundaki maddelerle ilgili görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19
Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutundaki Maddelerin İhtiyacı Karşılama Düzeyiyle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Maddelerin ihtiyacı karşılama durumuna ilişkin görüşleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
10 Öğrenci sayısı otuzun altında olan sınıflar	1. Kadın	118	3.18	0.94	195	1.10	0.27
	2. Erkek	79	3.33	0.96			
11 Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	1. Kadın	85	3.08	0.74	154.460	2.09	0.04
	2. Erkek	80	3.35	0.89			
12 Mali kaynak	1. Kadın	47	2.79	0.75	92	1.18	0.24
	2. Erkek	47	2.98	0.82			
13 Branş öğretmenleri	1. Kadın	219	3.63	0.78	366	1.14	0.26
	2. Erkek	149	3.73	0.84			
14 Sınıf öğretmenleri	1. Kadın	221	3.86	0.80	369	0.02	0.98
	2. Erkek	150	3.85	0.77			
15 Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel	1. Kadın	177	2.88	0.83	289	2.22	0.03
	2. Erkek	114	3.11	0.91			
16 Laboratuvar	1. Kadın	218	2.92	0.83	367	2.38	0.02
	2. Erkek	151	3.13	0.89			
17 Kütüphane	1. Kadın	223	3.04	0.86	369	0.47	0.64
	2. Erkek	148	3.09	0.88			
18 Bilişim sınıfları	1. Kadın	186	3.08	0.84	279.929	1.68	0.10
	2. Erkek	140	3.24	0.94			
19 İş atölyeleri	1. Kadın	170	3.00	0.83	227.254	1.39	0.17
	2. Erkek	115	3.15	0.92			
20 Resim / Müzik odası	1. Kadın	100	3.11	0.96	164	0.37	0.72
	2. Erkek	66	3.17	1.00			
21 Kulüp odaları	1. Kadın	41	3.07	0.99	75	0.18	0.86
	2. Erkek	36	3.11	0.82			
22 Öğretmen çalışma odası	1. Kadın	90	3.09	0.90	158	1.26	0.21
	2. Erkek	70	3.27	0.93			
23 Çok amaçlı salon	1. Kadın	174	3.08	0.84	255.963	0.62	0.53
	2. Erkek	125	3.14	0.90			
24 İnternet ağı	1. Kadın	229	3.31	0.91	390	2.38	0.02
	2. Erkek	163	3.53	0.96			
25 Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar	1. Kadın	209	3.03	0.93	360	2.63	0.00
	2. Erkek	153	3.29	0.92			
26 Fotokopi makinesi	1. Kadın	224	3.18	1.05	378	1.42	0.16
	2. Erkek	156	3.33	0.97			
27 Etkinlik materyalleri	1. Kadın	151	3.00	0.78	187.779	0.95	0.35
	2. Erkek	102	3.11	0.95			
28 Ders araç gereçleri (slâyt, cd, broşür vb gibi).	1. Kadın	175	2.98	0.85	303	1.02	0.31
	2. Erkek	130	3.08	0.88			
29 Eğitim sarf malzemeleri (kırtasiye malz. vb)	1. Kadın	167	3.01	0.90	277	1.71	0.09
	2. Erkek	112	3.20	0.93			

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Altyapı Boyutu'nda yer alan madde 11'e (Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı olduğu ve erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X} = 3.35$) kadınların ortalamalarından ($\bar{X} = 3.08$) yüksek olduğu, madde 15'e (Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı olduğu ve erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X} = 3.11$), kadınların ortalamalarından ($\bar{X} = 2.88$) yüksek olduğu, madde 16'ya (Laboratuvar) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı olduğu ve erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X} = 3.13$), kadınların ortalamalarından ($\bar{X} = 2.92$) yüksek olduğu, madde 24'e (İnternet ağı) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı olduğu ve erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X} = 3.53$) kadınların ortalamalarından ($\bar{X} = 3.31$) yüksek olduğu, madde 25'e (Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı olduğu ve erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X} = 3.29$) kadınların ortalamalarından ($\bar{X} = 3.03$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19' da yer alan altyapı boyutuyla ilgili maddelerin ihtiyacı karşılama düzeyleri incelendiğinde, tüm maddelerde kadınların ortalamalarının, erkeklerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, okullarda ÖME için gerekli altyapı ile ilgili kadınların erkeklere oranla beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutundaki Maddelere İhtiyacı Karşılama Düzeyiyle ilgili Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okulun altyapısı boyutundaki maddelerle ilgili görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20
Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutuyla İlgili Görüşlerinin
Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
10. Öğrenci sayısı otuzun altında olan sınıflar	1. 1-5 yıl	15	2.73	0.88	4, 192	1.33	0.26	-
	2. 6-10 yıl	46	3.26	0.98				
	3. 11-15 yıl	65	3.23	0.88				
	4. 16-20 yıl	36	3.39	0.93				
	5. 21 yıl ve üstü	35	3.29	1.04				
11. Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	1. 1-5 yıl	12	3.00	1.04	4, 160	0.38	0.82	-
	2. 6-10 yıl	38	3.16	0.68				
	3. 11-15 yıl	57	3.21	0.80				
	4. 16-20 yıl	26	3.27	0.92				
	5. 21 yıl ve üstü	32	3.31	0.90				
12. Mali kaynak	1. 1-5 yıl	11	2.55	0.69	4, 89	1.22	0.31	-
	2. 6-10 yıl	18	2.94	0.80				
	3. 11-15 yıl	28	2.79	0.74				
	4. 16-20 yıl	14	2.86	0.86				
	5. 21 yıl ve üstü	23	3.13	0.82				
13. Branş öğretmenleri	1. 1-5 yıl	36	3.50	0.78	4, 363	0.80	0.52	-
	2. 6-10 yıl	80	3.65	0.83				
	3. 11-15 yıl	122	3.75	0.82				
	4. 16-20 yıl	60	3.62	0.80				
	5. 21 yıl ve üstü	70	3.71	0.76				
14. Sınıf öğretmenleri	1. 1-5 yıl	36	3.78	0.76	4, 366	1.93	0.11	-
	2. 6-10 yıl	82	3.71	0.79				
	3. 11-15 yıl	125	3.99	0.78				
	4. 16-20 yıl	60	3.78	0.85				
	5. 21 yıl ve üstü	68	3.88	0.72				
15. Okul bina ve tesislerinin temizliğini ve bakımını yapacak personel	1. 1-5 yıl	35	3.11	0.83	4, 286	1.56	0.19	-
	2. 6-10 yıl	62	2.77	0.82				
	3. 11-15 yıl	98	3.05	0.84				
	4. 16-20 yıl	48	2.85	0.95				
	5. 21 yıl ve üstü	48	3.04	0.90				
16. Laboratuvar	1. 1-5 yıl	39	2.82	0.79	4, 364	1.59	0.18	-
	2. 6-10 yıl	82	2.88	0.85				
	3. 11-15 yıl	122	3.10	0.87				
	4. 16-20 yıl	62	2.98	0.80				
	5. 21 yıl ve üstü	64	3.13	0.93				
17. Kütüphane	1. 1-5 yıl	38	2.79	0.84	4, 366	1.55	0.19	-
	2. 6-10 yıl	82	2.98	0.85				
	3. 11-15 yıl	130	3.13	0.92				
	4. 16-20 yıl	63	3.14	0.80				
	5. 21 yıl ve üstü	58	3.12	0.86				
18. Bilişim sınıfları	1. 1-5 yıl	28	3.00	0.77	4, 321	1.05	0.38	-
	2. 6-10 yıl	72	3.04	0.86				
	3. 11-15 yıl	110	3.27	0.90				
	4. 16-20 yıl	58	3.16	0.79				
	5. 21 yıl ve üstü	58	3.10	1.00				
19. İş atölyeleri	1. 1-5 yıl	29	2.86	0.74	4, 280	0.76	0.55	-
	2. 6-10 yıl	66	2.98	0.85				
	3. 11-15 yıl	97	3.12	0.85				
	4. 16-20 yıl	46	3.15	0.89				
	5. 21 yıl ve üstü	47	3.06	0.99				

Tablo 20 Devamı

Madde No	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
20. Resim / Müzik odası	1. 1-5 yıl	20	3.20	1.00	4, 161	0.88	0.48	-
	2. 6-10 yıl	37	3.08	0.95				
	3. 11-15 yıl	51	3.27	0.94				
	4. 16-20 yıl	24	2.83	1.00				
	5. 21 yıl ve üstü	34	3.15	1.01				
21. Kulüp odaları	1. 1-5 yıl	10	2.90	1.29	4,72	0.66	0.62	-
	2. 6-10 yıl	16	3.31	0.95				
	3. 11-15 yıl	24	3.21	0.78				
	4. 16-20 yıl	12	2.92	0.79				
	5. 21 yıl ve üstü	15	2.93	0.88				
22. Öğretmen çalışma odası	1. 1-5 yıl	19	3.00	0.94	4,155	0.41	0.80	-
	2. 6-10 yıl	38	3.08	0.99				
	3. 11-15 yıl	53	3.26	0.84				
	4. 16-20 yıl	21	3.19	0.93				
	5. 21 yıl ve üstü	29	3.21	0.94				
23. Çok amaçlı salon	1. 1-5 yıl	29	3.07	0.84	4, 294	0.21	0.93	-
	2. 6-10 yıl	62	3.15	0.96				
	3. 11-15 yıl	99	3.05	0.83				
	4. 16-20 yıl	58	3.14	0.83				
	5. 21 yıl ve üstü	51	3.16	0.88				
24. İnternet ağı	1. 1-5 yıl	38	3.13	0.99	4, 387	1.05	0.38	-
	2. 6-10 yıl	82	3.39	0.94				
	3. 11-15 yıl	130	3.45	0.85				
	4. 16-20 yıl	67	3.37	0.98				
	5. 21 yıl ve üstü	75	3.49	1.03				
25. Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar	1. 1-5 yıl	35	2.97	0.92	4, 357	0.56	0.69	-
	2. 6-10 yıl	78	3.08	0.92				
	3. 11-15 yıl	119	3.20	0.92				
	4. 16-20 yıl	63	3.13	0.89				
	5. 21 yıl ve üstü	67	3.19	1.02				
26. Fotokopi makinesi	1. 1-5 yıl	37	3.41	1.07	4,375	0.64	0.63	-
	2. 6-10 yıl	86	3.14	1.11				
	3. 11-15 yıl	129	3.22	0.97				
	4. 16-20 yıl	60	3.35	0.95				
	5. 21 yıl ve üstü	68	3.25	1.04				
27. Etkinlik materyalleri	1. 1-5 yıl	26	2.85	1.01	4,248	0.77	0.55	-
	2. 6-10 yıl	60	2.97	0.84				
	3. 11-15 yıl	84	3.12	0.77				
	4. 16-20 yıl	40	3.03	0.83				
	5. 21 yıl ve üstü	43	3.14	0.97				
28. Ders araç gereçleri (slâyt, cd, broşür vb gibi).	1. 1-5 yıl	31	2.97	0.95	4, 300	0.79	0.53	-
	2. 6-10 yıl	63	2.94	0.88				
	3. 11-15 yıl	107	3.06	0.79				
	4. 16-20 yıl	48	2.94	0.81				
	5. 21 yıl ve üstü	56	3.18	0.99				
29. Eğitim sarf malzemeleri (kırtasiye malz. vb)	1. 1-5 yıl	34	3.21	1.04	4,274	0.97	0.42	-
	2. 6-10 yıl	62	2.98	0.88				
	3. 11-15 yıl	91	3.00	0.86				
	4. 16-20 yıl	41	3.10	0.86				
	5. 21 yıl ve üstü	51	3.25	1.02				

*p<.05

Tablo 20’de sunulan, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, mesleki kıdem grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre benzer olduğu söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Altyapısı Boyutundaki Maddelerin İhtiyacı Karşılama Düzeyiyle ilgili Verdikleri Yanıtlar ile Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin altyapı boyutundaki maddelerle ilgili görüşlerinin görevlerine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Yönetici ve Öğretmenlerin Altyapı Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Göreve Göre Karşılaştırılması

Madde No	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
10. Öğrenci sayısı otuzun altında olan sınıflar	1. Yönetici	38	3.45	1.13	2, 194	1.43	0.24	-
	2. Sınıf Öğretmeni	77	3.25	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	82	3.13	0.91				
11. Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	1. Yönetici	37	3.49	0.99	2, 162	2.72	0.07	-
	2. Sınıf Öğretmeni	60	3.12	0.74				
	3. Branş Öğretmeni	68	3.15	0.78				
12. Mali kaynak	1. Yönetici	26	3.15	0.83	2, 91	2.45	0.09	-
	2. Sınıf Öğretmeni	33	2.85	0.83				
	3. Branş Öğretmeni	35	2.71	0.67				
13. Branş öğretmenleri	1. Yönetici	65	3.82	0.81	2, 365	2.32	0.10	-
	2. Sınıf Öğretmeni	162	3.58	0.80				
	3. Branş Öğretmeni	141	3.72	0.80				
14. Sınıf öğretmenleri	1. Yönetici	64	4.06	0.71	2, 368	2.76	0.07	-
	2. Sınıf Öğretmeni	166	3.82	0.82				
	3. Branş Öğretmeni	141	3.80	0.77				
15. Okul bina ve tesislerinin temizliğini yapacak personel	1. Yönetici	49	3.04	0.94	2, 288	1.18	0.31	-
	2. Sınıf Öğretmeni	136	2.88	0.84				
	3. Branş Öğretmeni	106	3.04	0.86				
16. Laboratuvar	1. Yönetici	67	3.24	0.92	2, 366	3.07	0.06	-
	2. Sınıf Öğretmeni	164	2.96	0.82				
	3. Branş Öğretmeni	138	2.94	0.86				
17. Kütüphane	1. Yönetici	64	3.27	0.82	2, 368	2.66	0.07	-
	2. Sınıf Öğretmeni	168	3.07	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	139	2.96	0.86				

Tablo 21 Devamı

Madde No	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
18. Bilişim sınıfları	1. Yönetici	58	3.34	1.02	2, 323	1.79	0.17	-
	2. Sınıf Öğretmeni	142	3.11	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	126	3.10	0.80				
19. İş atölyeleri	1. Yönetici	51	3.29	0.99	2, 282	3.23	0.04	1-3
	2. Sınıf Öğretmeni	125	3.08	0.84				
	3. Branş Öğretmeni	109	2.93	0.82				
20. Resim / Müzik odası	1. Yönetici	30	3.40	1.07	2, 163	2.53	0.08	-
	2. Sınıf Öğretmeni	74	2.96	0.99				
	3. Branş Öğretmeni	62	3.21	0.87				
21. Kulüp odaları	1. Yönetici	14	3.21	0.80	2, 74	1.12	0.33	-
	2. Sınıf Öğretmeni	32	3.22	0.91				
	3. Branş Öğretmeni	31	2.90	0.94				
22. Öğretmen çalışma odası	1. Yönetici	32	3.22	0.94	2, 157	0.31	0.73	-
	2. Sınıf Öğretmeni	66	3.21	0.87				
	3. Branş Öğretmeni	62	3.10	0.95				
23. Çok amaçlı salon	1. Yönetici	52	3.37	0.97	2, 296	2.97	0.06	-
	2. Sınıf Öğretmeni	132	3.03	0.80				
	3. Branş Öğretmeni	115	3.08	0.86				
24. İnternet ağı	1. Yönetici	72	3.63	1.01	2, 389	3.09	0.05	1-3
	2. Sınıf Öğretmeni	175	3.40	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	145	3.29	0.96				
25. Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar	1. Yönetici	63	3.43	0.95	2, 359	4.25	0.02	1-2
	2. Sınıf Öğretmeni	165	3.03	0.90				
	3. Branş Öğretmeni	134	3.13	0.94				
26. Fotokopi makinesi	1. Yönetici	69	3.41	0.99	2, 377	1.94	0.15	-
	2. Sınıf Öğretmeni	167	3.14	1.04				
	3. Branş Öğretmeni	144	3.29	1.00				
27. Etkinlik materyalleri	1. Yönetici	50	3.18	0.96	2,250	0.91	0.40	-
	2. Sınıf Öğretmeni	107	3.04	0.82				
	3. Branş Öğretmeni	96	2.98	0.83				
28. Ders araç gereçleri (slâyt, cd, broşür vb gibi).	1. Yönetici	59	3.20	0.89	2, 302	1.55	0.21	-
	2. Sınıf Öğretmeni	132	2.99	0.83				
	3. Branş Öğretmeni	114	2.97	0.89				
29. Eğitim sarf malzemeleri (kırtasiye malz. vb)	1. Yönetici	48	3.40	1.03	2, 276	4.34	0.01	1-2
	2. Sınıf Öğretmeni	117	2.94	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	114	3.10	0.87				

*p<.05

Katılımcıların okulun altyapısıyla ilgili görüşlerinin görevlerine göre karşılaştırılması için tablo 21 incelendiğinde; madde 19 (İş atölyeleri), madde 24 (İnternet ağı), madde 25 (Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar) ve madde 29'da (Eğitim sarf malzemeleri) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu, bunların dışındaki diğer tüm maddelerde ise farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Farkın anlamlı olduğu madde 19'a (İř atölyeleri) bakıldığında iş atölyelerinin, okul yöneticilerine oranla, branş öğretmenleri tarafından yetersiz bulundukları görölmektedir. Okullarda bulunması gereken iş atölyelerinin önemi, öğrenci merkezli eğitimle birlikte derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı yürütölmesi gerçeğıyle birlikte daha da artmıştır. Buna bağılı olarak, okullarda gerçekleştirilen proje çalışmaları, yaparak yaşayarak öğrenme gibi etkinliklerinin uygulanmasında ihtiyaç duyulan iş atölyelerinin ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı, bu nedenle branş öğretmenlerince okul yöneticilerine oranla yetersiz göröldüğü söylenebilir.

Farkın anlamlı olduğu madde 24'e (İnternet ağı) bakıldığında okul yöneticilerinin sınıf ve branş öğretmenlerine oranla okulda bulunan internet ağını yeterli bulduğı görölmektedir. Yöneticilerin olumlu görüş bildirmesinin internet ağının idari bölümlerde yeterli olduğı ancak sınıf ve branş öğretmenlerinin internet ağının derslerini yürüttükleri ortamları da kapsaması gerektiğı yönünde bir beklentilerinin olabileceğı şeklinde yorumlanabilir.

Farkın anlamlı olduğu madde 25'e (Öğrencilerin kullanabileceğı bilgisayarlar) bakıldığında yöneticilerin branş ve sınıf öğretmenlerine göre, okullarda bulunan bilgisayar laboratuvarlarını yeterli görölmesine karşın, sınıf öğretmenlerinin öğrenci başına düşen bilgisayar miktarının ihtiyacı karşılamadığı ve derslerde bilgisayar yetersizliğı yaşadıkları bu nedenle de yöneticilere oranla olumsuz görüş bildirdikleri düşünölebilir.

Yine farkın anlamlı olduğu madde 29'a bakıldığında okul yöneticileri eğitim sarf malzemelerini yeterli bulurken, yöneticilere oranla sınıf öğretmenleri yetersiz bulmaktadır. Bu farkın yöneticilerin idari işlerde kullandığı sarf malzemelerinin yeterli olduğı ancak sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları eğitim sarf malzemelerinin ihtiyacı tam anlamıyla karşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinin Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME' in uygulanabilirliği boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar ile cinsiyetleri, görevleri ve kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Buna bağlı olarak katılımcılara, ÖME' in uygulanabilirliği konusunda yöneltilen maddelerle ilgili bulgular tablo 22'dedir.

Tablo 22
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin
Maddelere Katılım Düzeyleri

Aşağıdakilerin ÖME' de uygulanabilirliğine ne ölçüde katılıyorsunuz.		Hiç	Çok Az	Biraz	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam
30. Öğrenciler, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.	F	61	140	125	69	15	410
	%	14.90	34.10	30.50	16.80	3.70	100.00
31. Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.	F	59	122	137	73	19	410
	%	14.40	29.80	33.40	17.80	4.60	100.00
32. ÖME' den, Geleneksel (öğretmen merkezli) sisteme doğru bir kayış vardır.	F	78	81	155	76	20	410
	%	19.00	19.80	37.80	18.50	4.90	100.00
33. Önceki eğitim modeliyle ÖME arasında belirgin bir fark yoktur.	F	117	112	133	36	12	410
	%	28.50	27.30	32.40	8.80	2.90	100.00
34. ÖME ile birlikte, velilerin eğitim durumlarının öğrenci başarısındaki rolü daha da artmıştır.	F	45	58	119	125	63	410
	%	11.00	14.10	29.00	30.50	15.40	100.00
35. Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemi vardır.	F	12	39	89	155	115	410
	%	2.90	9.50	21.70	37.80	28.00	100.00
36. Yeni program, öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmıştır.	F	23	66	154	135	32	410
	%	5.60	16.10	37.60	32.90	7.80	100.00
37. Yeni program, öğrenciyi araştırmaya sevk eder niteliktedir.	F	22	55	143	153	37	410
	%	5.40	13.40	34.90	37.30	9.00	100.00
38. Yeni program, öğrenciyi bilgi üretmeye sevk eder niteliktedir.	F	28	69	154	127	32	410
	%	6.80	16.80	37.60	31.00	7.80	100.00
39. Yeni ders kitapları ÖME' ye uygun değildir.	F	61	109	155	64	21	410
	%	14.90	26.60	37.80	15.60	5.10	100.00
40. Yeni ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte değildir.	F	79	102	136	67	26	410
	%	19.30	24.90	33.20	16.30	6.30	100.00
41. Yeni ders kitapları öğrencinin seviyesine uygundur.	F	28	76	158	115	33	410
	%	6.80	18.50	38.50	28.00	8.00	100.00
42. Yeni ders kitaplarında konular üzerinde yeterince durulmamıştır.	F	54	72	137	94	53	410
	%	13.20	17.60	33.40	22.90	12.90	100.00
43. Öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanmaktadır.	F	62	99	131	81	37	410
	%	15.10	24.10	32.00	19.80	9.00	100.00
44. Öğretmenlerin sınıftaki etkinliği azalmaktadır.	F	93	95	126	71	25	410
	%	22.70	23.20	30.70	17.30	6.10	100.00
45. Öğretmenlerin eğitimle ilgili ders dışı ayırdıkları zaman artmaktadır.	F	70	71	99	91	79	410
	%	17.10	17.30	24.10	22.20	19.30	100.00
46. Öğretmenlerin ilgilendiği kırtasiye işlerinde artış olmaktadır.	F	23	30	60	113	184	410
	%	5.60	7.30	14.60	27.60	44.90	100.00

Tablo 22 incelendiğinde, madde 35'e (ÖME' de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin önemi vardır.) ne ölçüde katılıyorsunuz sorusunu, araştırmaya katılanların %37.80'inin "büyük ölçüde", %28.00'inin "oldukça fazla" şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Madde 33'e (Önceki eğitim modeliyle ÖME arasında belirgin bir fark yoktur.) ne ölçüde katılıyorsunuz sorusuna verilen cevaba bakıldığında, araştırmaya katılanların %28.50'sinin "hiç katılmıyorum", %27.30'unun "çok az katılıyorum" şeklinde olduğu görülmektedir.

Madde 30'da (Öğrenciler araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.) ne ölçüde katılıyorsunuz sorusunu, araştırmaya katılan 410 kişiden 61'inin (%14.90) "hiç katılmıyorum", 140'ının (%34.10) "çok az katılıyorum" 125'inin (%30.50) "biraz katılıyorum" şeklinde yanıtladığı görülmektedir.

Tablo 22'deki verilere göre, yönetici ve öğretmenler ÖME' in geleneksel eğitim modelinden farklı bir eğitim anlayışı ortaya koyduğunu düşünmektedir denebilir. Hazırbulunuşluk düzeylerinin önemli olduğu bu eğitim anlayışında öğrencilerin, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahip olmadıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 22'de madde 30,33 ve 35'e verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir. Aynı zamanda, sınıfların kalabalık olmasında da kaynaklanan öğrencilerin, derslere ÖME' de öngörüldüğü gibi kendilerini ifade edecek yeterli zamanlarının olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 22'de madde 31'e verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitimle birlikte öğrenme sınıftan çıkıp hayatın her alanına girmiştir. Bu anlamda, öğrencinin evde de gerek proje ödevleriyle, gerekse de araştırma ödevleriyle, öğrenme sürecini devam ettirdiği dikkate alındığında; evde öğrenmede kendisine yol gösterecek birilerine ihtiyaç duyması ve bu kişinin de velisinin olması kaçınılmazdır. Buna bağlı olarak, velinin eğitim durumunun çocuğa sağlayacağı katkı üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Tablo 22'de madde 34'de verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitim modeliyle birlikte uygulamaya konan yeni programın öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, ancak, onları araştırma yapmaya ve öğrendiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretmeye sevk eder nitelikte olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 22’de madde 36, 37 ve 38’e verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte ve ÖME’ ye uygun hazırlandığı söylenebilecek yeni ders kitaplarında, gerekli tüm konular üzerinde durulmasına karşılık, ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmadığı düşünülebilir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 22’de madde 39, 40, 41 ve 42’ye verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitim modelinin öğrenciyi merkeze almasının, öğretmenlerin sınıftaki etkinliğine ve sınıf yönetimine olumsuz bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 22’de madde 43 ve 44’e verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitim modeli öğretmenlerin ders dışı ayırdıkları zamanda bir artışa neden olmazken; kırtasiyecilik işlerinde (öğrenciyle ilgili tutulan dosyalar, değerlendirme formları gibi) belirgin bir artışa neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 22’de madde 45 ve 46’ya verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

**Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanabilirliği
Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyet
Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME' in uygulanabilirliği boyutunda yer alan maddelere katılım düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması tablo 23'dedir.

Tablo 23
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin
Maddelere Katılım Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
30. Öğrenciler, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.	1. Kadın	241	2.57	1.02	408	0.69	0.49
	2. Erkek	169	2.64	1.09			
31. Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.	1. Kadın	241	2.56	1.06	408	2.96	0.00
	2. Erkek	169	2.87	1.06			
32. ÖME' den, Geleneksel (öğretmen merkezli) sisteme doğru bir kayış vardır.	1. Kadın	241	2.71	1.07	335.008	0.19	0.85
	2. Erkek	169	2.69	1.20			
33. Önceki eğitim modeliyle ÖME arasında belirgin bir fark yoktur.	1. Kadın	241	2.26	1.05	408	1.03	0.31
	2. Erkek	169	2.37	1.10			
34. ÖME ile birlikte, velilerin eğitim durumlarının öğrenci başarısındaki rolü daha da artmıştır.	1. Kadın	241	3.34	1.22	408	1.80	0.07
	2. Erkek	169	3.12	1.17			
35. Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemi vardır.	1. Kadın	241	3.84	1.08	408	1.32	0.19
	2. Erkek	169	3.70	1.00			
36. Yeni program, öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmıştır.	1. Kadın	241	3.26	0.97	408	1.20	0.23
	2. Erkek	169	3.14	1.02			
37. Yeni program, öğrenciyi araştırmaya sevk eder niteliktedir.	1. Kadın	241	3.33	0.99	408	0.38	0.71
	2. Erkek	169	3.29	1.00			
38. Yeni program, öğrenciyi bilgi üretmeye sevk eder niteliktedir.	1. Kadın	241	3.25	0.95	408	2.20	0.03
	2. Erkek	169	3.03	1.10			
39. Yeni ders kitapları ÖME' ye uygun değildir.	1. Kadın	241	2.72	1.07	408	0.52	0.61
	2. Erkek	169	2.66	1.05			
40. Yeni ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte değildir.	1. Kadın	241	2.68	1.17	408	0.51	0.61
	2. Erkek	169	2.62	1.12			
41. Yeni ders kitapları öğrencinin seviyesine uygundur.	1. Kadın	241	3.17	1.02	408	1.10	0.27
	2. Erkek	169	3.05	1.03			
42. Yeni ders kitaplarında konular üzerinde yeterince durulmamıştır.	1. Kadın	241	3.19	1.24	408	2.79	0.00
	2. Erkek	169	2.85	1.13			
43. Öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanmaktadır.	1. Kadın	241	2.80	1.22	382.478	0.70	0.49
	2. Erkek	169	2.88	1.11			
44. Öğretmenlerin sınıftaki etkinliği azalmaktadır.	1. Kadın	241	2.54	1.20	408	1.52	0.13
	2. Erkek	169	2.72	1.16			
45. Öğretmenlerin eğitimle ilgili ders dışı ayırdıkları zaman artmaktadır.	1. Kadın	241	3.17	1.41	382.437	1.33	0.19
	2. Erkek	169	2.99	1.28			
46. Öğretmenlerin ilgilendiği kırtasiye işlerinde artış olmaktadır.	1. Kadın	241	4.11	1.13	408	2.56	0.01
	2. Erkek	169	3.81	1.23			

*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME' in uygulanabilirliği boyutunda yer alan madde 31'e (Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği ve gruplara ilişkin ortalamalar incelendiğinde, erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X} = 2.87$), kadınların ortalamalarından ($\bar{X} = 2.56$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere oranla derslerde zamanı daha iyi yönettikleri şeklinde yorumlanabilir. Madde 38'e (Yeni program, öğrenciyi bilgi üretmeye sevk eder niteliktedir) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği ve gruplara ilişkin ortalamalar incelendiğinde, kadınların ortalamalarının ($\bar{X} = 3.25$), erkeklerin ortalamalarından ($\bar{X} = 3.03$) yüksek olmasına karşılık birbirine yakın sonuçlar olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Buna bağlı olarak kadınların ve erkeklerin uygulamaya konan yeni programı öğrenciyi bilgi üretmeye sevk eder nitelikte buldukları söylenebilir.

Madde 42'ye (Yeni ders kitaplarında konular üzerinde yeterince durulmamıştır.) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği ve gruplara ilişkin ortalamalar incelendiğinde, kadınların ortalamalarının ($\bar{X} = 3.19$), erkeklerin ortalamalarından ($\bar{X} = 2.85$) yüksek olduğu görülmektedir. Yeni ders kitaplarında yer alan konular üzerinde yeterince durulmadığı görüşünün ÖME ile birlikte hayata geçirilen program dâhilinde, kitaplarda yer verilen konuların sadeleştirilmesinin, öğretmenler tarafından yeterince benimsenmediği şeklinde yorumlanabilir. Madde 46'ya (Öğretmenlerin ilgilendiği kırtasiye işlerinde artış olmaktadır.) verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği ve gruplara ilişkin ortalamalar incelendiğinde, kadınların ortalamalarının ($\bar{X} = 4.11$), erkeklerin ortalamalarından ($\bar{X} = 3.81$) yüksek olmasına rağmen birbirine yakın sonuçlar olarak değerlendirilebilir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitimle birlikte öğrenciyi tanıma, değerlendirme, izleme ve yönlendirmede materyallerini (test, anket, gözlem formu, proje takip formu vb.), kullanamaya başlamalarından dolayı, kırtasiye işlerinde bir artış yaşandığı şeklinde düşündükleri, hem kadınların hem de erkeklerin yüksek bir ortalamayla bu maddeye katılmalarından

anlaşılmaktadır. Tablo 23 incelendiğinde ÖME' in uygulanabilirliği konusunda farkın anlamlı olduğu maddeler hariç diğer 13 maddede kadın ve erkek katılımcıların benzer görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanabilirliği Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME' in uygulanabilirliği boyutunda yer alan maddelere katılım düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılmasının sonuçlarıyla ilgili bulgular tablo 24'dedir.

Tablo 24
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Madde No	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
30. Öğrenciler, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.	1. 1-5 yıl	39	2.79	0.95	4, 405	0.80	0.53	-
	2. 6-10 yıl	89	2.63	1.08				
	3. 11-15 yıl	135	2.49	0.99				
	4. 16-20 yıl	68	2.66	1.00				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.62	1.17				
31. Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.	1. 1-5 yıl	39	2.49	1.10	4, 405	0.51	0.73	-
	2. 6-10 yıl	89	2.66	1.17				
	3. 11-15 yıl	135	2.72	0.98				
	4. 16-20 yıl	68	2.66	1.14				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.77	1.04				
32. ÖME' den, Geleneksel (öğretmen merkezli) sisteme doğru bir kayış vardır	1. 1-5 yıl	39	2.82	1.12	4, 405	0.22	0.93	-
	2. 6-10 yıl	89	2.69	1.23				
	3. 11-15 yıl	135	2.65	1.06				
	4. 16-20 yıl	68	2.72	1.16				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.75	1.08				
33. Önceki eğitim modeliyle ÖME arasında belirgin bir fark yoktur.	1. 1-5 yıl	39	2.05	0.89	4, 405	1.75	0.14	-
	2. 6-10 yıl	89	2.15	1.04				
	3. 11-15 yıl	135	2.34	1.07				
	4. 16-20 yıl	68	2.35	1.05				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.49	1.16				
34. ÖME ile birlikte, velilerin eğitim durumlarının öğrenci başarısındaki rolü daha da artmıştır.	1. 1-5 yıl	39	3.21	1.38	4, 405	1.82	0.13	-
	2. 6-10 yıl	89	3.33	1.21				
	3. 11-15 yıl	135	3.36	1.19				
	4. 16-20 yıl	68	3.34	0.99				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.94	1.24				
35. Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemi vardır.	1. 1-5 yıl	39	4.23	0.78	4, 405	8.50	0.00	1-5, 2-5, 3-5
	2. 6-10 yıl	89	4.07	0.94				
	3. 11-15 yıl	135	3.81	1.01				
	4. 16-20 yıl	68	3.69	1.06				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.29	1.15				

Tablo 24 Devamı

36. Yeni program, öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmıştır.	1. 1-5 yıl	39	3.31	0.92	4, 405	4.55	0.00	2-5, 3-5
	2. 6-10 yıl	89	3.44	0.83				
	3. 11-15 yıl	135	3.30	0.94				
	4. 16-20 yıl	68	3.10	1.07				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.85	1.12				
37. Yeni program, öğrenciyi araştırmaya sevk eder niteliktedir	1. 1-5 yıl	39	3.64	0.90	4, 405	8.06	0.00	1-5, 2-5, 3-5, 4-2
	2. 6-10 yıl	89	3.62	0.92				
	3. 11-15 yıl	135	3.36	0.91				
	4. 16-20 yıl	68	3.12	0.96				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.89	1.11				
38. Yeni program, öğrenciyi bilgi üretmeye sevk eder niteliktedir.	1. 1-5 yıl	39	3.51	0.99	4, 405	6.77	0.00	1-5, 2-5, 3-5,
	2. 6-10 yıl	89	3.35	0.94				
	3. 11-15 yıl	135	3.25	0.91				
	4. 16-20 yıl	68	3.07	0.89				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.70	1.23				
39. Yeni ders kitapları ÖME'ye uygun değildir.	1. 1-5 yıl	39	2.41	1.04	4, 405	1.19	0.31	-
	2. 6-10 yıl	89	2.78	1.10				
	3. 11-15 yıl	135	2.73	1.07				
	4. 16-20 yıl	68	2.79	1.07				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.59	1.00				
40. Yeni ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte değildir.	1. 1-5 yıl	39	2.33	0.90	4, 405	1.45	0.22	-
	2. 6-10 yıl	89	2.76	1.22				
	3. 11-15 yıl	135	2.58	1.12				
	4. 16-20 yıl	68	2.81	1.21				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.70	1.16				
41. Yeni ders kitapları öğrencinin seviyesine uygundur.	1. 1-5 yıl	39	3.26	0.85	4, 405	5.50	0.00	2-5, 3-5,
	2. 6-10 yıl	89	3.37	1.00				
	3. 11-15 yıl	135	3.21	1.08				
	4. 16-20 yıl	68	3.03	0.79				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.70	1.09				
42. Yeni ders kitaplarında konular üzerinde yeterince durulmamıştır.	1. 1-5 yıl	39	2.95	1.26	4, 405	1.27	0.28	-
	2. 6-10 yıl	89	3.09	1.19				
	3. 11-15 yıl	135	3.21	1.28				
	4. 16-20 yıl	68	2.85	1.14				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.95	1.10				
43. Öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanmaktadır.	1. 1-5 yıl	39	3.03	1.25	4, 405	1.44	0.22	-
	2. 6-10 yıl	89	2.92	1.20				
	3. 11-15 yıl	135	2.67	1.26				
	4. 16-20 yıl	68	2.75	1.03				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.99	1.06				
44. Öğretmenlerin sınıftaki etkinliği azalmaktadır.	1. 1-5 yıl	39	2.62	1.27	4, 405	1.62	0.17	-
	2. 6-10 yıl	89	2.85	1.24				
	3. 11-15 yıl	135	2.54	1.21				
	4. 16-20 yıl	68	2.40	0.99				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.63	1.18				
45. Öğretmenlerin eğitimle ilgili ders dışı ayırdıkları zaman artmaktadır.	1. 1-5 yıl	39	3.26	1.48	4, 405	3.67	0.00	2-5
	2. 6-10 yıl	89	3.37	1.29				
	3. 11-15 yıl	135	3.16	1.41				
	4. 16-20 yıl	68	3.04	1.33				
	5. 21 yıl ve üstü	79	2.62	1.20				
46. Öğretmenlerin ilgilendiği kırtasiye işlerinde artış olmaktadır.	1. 1-5 yıl	39	4.26	1.02	4, 405	4.58	0.00	1-5, 2-5, 3-5,
	2. 6-10 yıl	89	4.07	1.17				
	3. 11-15 yıl	135	4.16	1.07				
	4. 16-20 yıl	68	3.94	1.12				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.52	1.39				

*p<.05

Tablo 24’de sunulan, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME’ in uygulanabilirliği boyutuyla ilgili görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, madde 35 (Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemi vardır.), madde 36 (Yeni program, öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmıştır.), madde 37 (Yeni program, öğrenciyi araştırmaya sevk eder niteliktedir), madde 38 (Yeni program, öğrenciyi bilgi üretmeye sevk eder niteliktedir.), madde 41 (Yeni ders kitapları öğrencinin seviyesine uygundur.), madde 45 (Öğretmenlerin eğitimle ilgili ders dışı ayırdıkları zaman artmaktadır.) ve madde 46’da (Öğretmenlerin ilgilendiği kırtasiye işlerinde artış olmaktadır.) mesleki kıdem grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağıyla ilgili sonuçlar incelendiğinde, uygulamaya konan yeni program ve ders kitaplarının mesleki kıdemi fazla olan katılımcılar tarafından, mesleki kıdemi az olan katılımcılara oranla yetersiz bulunduğu görülmektedir. Bu durum ÖME ile uygulamaya konan programın ve kullanılan ders kitaplarının tecrübeli yönetici ve öğretmenler tarafından yeterli görülmediği şeklinde yorumlanabilir. Yukarda verilen maddeler dışında, ÖME’ in uygulanabilirliğiyle ilgili katılımcıların benzer görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanabilirliği Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ÖME’ in uygulanabilirliği boyutunda yer alan maddelere katılım düzeylerinin göreve göre karşılaştırılmasıyla ilgili bulgular tablo 25’dedir.

Tablo 25
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin
Görüşlerinin Göreve Göre Karşılaştırılması

Madde No	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
30. Öğrenciler, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.	1. Yönetici	73	2.82	1.00	2, 407	6.11	0.00	1-2, 2-3
	2. Sınıf Öğretmeni	184	2.41	1.03				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.73	1.05				
31. Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.	1. Yönetici	73	3.04	1.10	2, 407	5.46	0.00	1-2, 1-3
	2. Sınıf Öğretmeni	184	2.56	1.02				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.67	1.08				
32. ÖME' den, Geleneksel (öğretmen merkezli) sisteme doğru bir kayış vardır	1. Yönetici	73	2.67	1.17	2, 407	0.60	0.94	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	2.70	1.06				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.73	1.18				
33. Önceki eğitim modeliyle ÖME arasında belirgin bir fark yoktur.	1. Yönetici	73	2.40	1.10	2, 407	0.55	0.58	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	2.32	1.10				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.24	1.01				
34. ÖME ile birlikte, velilerin eğitim durumlarının öğrenci başarısındaki rolü artmıştır.	1. Yönetici	73	3.36	1.12	2, 407	0.60	0.55	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.27	1.22				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.18	1.22				
35. Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemi vardır.	1. Yönetici	73	3.78	0.92	2, 407	0.41	0.66	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.74	1.09				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.84	1.06				
36. Yeni program, öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmıştır.	1. Yönetici	73	3.16	0.97	2, 407	0.16	0.86	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.21	0.99				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.24	1.00				
37. Yeni program, öğrenciyi araştırmaya sevk eder niteliktedir	1. Yönetici	73	3.37	0.94	2, 407	0.18	0.84	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.29	1.02				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.31	0.99				
38. Yeni program, öğrenciyi bilgi üretmeye sevk eder niteliktedir.	1. Yönetici	73	3.16	1.04	2, 407	0.01	0.99	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.15	1.04				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.17	0.99				
39. Yeni ders kitapları ÖME' ye uygun değildir.	1. Yönetici	73	2.81	1.11	2, 407	0.67	0.51	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	2.70	1.06				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.63	1.04				
40. Yeni ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte değildir.	1. Yönetici	73	2.74	1.13	2, 407	1.65	0.19	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	2.73	1.15				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.52	1.16				
41. Yeni ders kitapları öğrencinin seviyesine uygundur.	1. Yönetici	73	3.11	0.95	2, 407	0.04	0.96	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.14	1.07				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.10	1.00				
42. Yeni ders kitaplarında konular üzerinde yeterince durulmamıştır.	1. Yönetici	73	2.95	1.17	2, 407	5.78	0.00	2-3
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.27	1.22				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.84	1.17				
43. Öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanmaktadır.	1. Yönetici	73	2.90	1.08	2, 407	0.35	0.70	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	2.78	1.23				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.86	1.16				
44. Öğretmenlerin sınıftaki etkinliği azalmaktadır.	1. Yönetici	73	2.75	1.14	2, 407	1.03	0.36	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	2.53	1.21				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.64	1.18				

Tablo 25 Devamı

Madde No	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
45. Öğretmenlerin eğitimle ilgili ders dışı ayırdıkları zaman artmaktadır.	1. Yönetici	73	2.77	1.28	2,407	2.98	0.06	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.10	1.41				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.24	1.32				
46. Öğretmenlerin ilgilendiği kırtasiye işlerinde artış olmaktadır.	1. Yönetici	73	3.82	1.23	2,407	1.68	0.19	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	4.10	1.17				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.93	1.17				

*p<.05

Katılımcıların, ÖME' in uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin göreve göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, madde 30 (Öğrenciler, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.), madde 31 (Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.) ve madde 42'de (Yeni ders kitaplarında konular üzerinde yeterince durulmamıştır.) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, madde 30'da (Öğrenciler, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.) sınıf öğretmenlerinin, yönetici ve branş öğretmenlerine oranla olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum okulların, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin araştırma yapabilmesine imkân tanıyacak laboratuvar, kütüphane, internet erişimi gibi donanımına sahip olmadığı, okulun araştırma yapmayı sağlayacak uygun ortamları sağlayamadığı ya da ilköğretim öğrencilerinin araştırma yapabilecek bilgi, beceriden yoksun yetiştirildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Farkın kaynağı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, madde 31'de (Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.) yöneticilerin, sınıf ve branş öğretmenlerine göre olumlu görüş bildirdiği, dersleri yürüten sınıf ve branş öğretmenleri ise öğrencilerin kendilerini ifade edecek yeterli zaman bulamadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumun sınıflarda bulunan öğrenci sayılarının ÖME' de öngörülen otuzun sayısının üzerinde olması, başka bir ifadeyle sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yine farkın kaynağı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, madde 42’de (Yeni ders kitaplarında konular üzerinde yeterince durulmamıştır.) branş öğretmenlerinin olumlu görüş bildirdikleri, sınıf öğretmenlerinin ise branş öğretmenlerine oranla olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitimle birlikte eğitimin amacı öğrenciye bilgi aktarmak olmaktan çıkmış; onun yerini öğrenmeyi öğrenme, bilgiye ulaşabilme becerileri almıştır denebilir. Değişen bu eğitim anlayışına paralel olarak hazırlanan yeni ders kitaplarında konuların sadeleştirilmesi, bazı konuların kitaplardan çıkartılması yoluna gidilmiştir. Eğitimde yoğun bilgi aktarmayı alışkanlık haline getiren öğretmenlerin kitaplardaki konuların sadeleştirilmesini, konular üzerinde yeterince durulmadığı şeklinde yorumladıkları ve bu durumu bir eksiklik olarak gördükleri düşünülmektedir. Tablo 25’de yer alan diğer maddelerle ilgili ise yönetici ve öğretmenlerin benzer görüşte olduğu söylenebilir.

Öğrenci Merkezli Eğitimin Gerçekleşebilirlik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, katılımcıların ÖME hedeflerinin gerçekleşebilirliği boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar ile cinsiyet, görev ve kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Katılımcıların, ÖME hedeflerinin gerçekleştirilebilirliği ile ilgili yöneltilen sorular sonucu elde edilen bulgular tablo 26’dadır.

Tablo 26
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME Hedeflerinin
Gerçekleşebilirlik Düzeyi Boyutuna Katılımları

Aşağıdaki maddeler ÖME ile ne ölçüde “Gerçekleştirilebilir”		Hiç	Çok Az	Biraz	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam
47. Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	F	4	34	76	247	49	410
	%	1.00	8.30	18.50	60.20	12.00	100.00
48. Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonunun artırılması	F	3	28	112	223	44	410
	%	0.70	6.80	27.30	54.40	10.70	100.00
49. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	F	29	39	101	197	44	410
	%	7.10	9.50	24.60	48.00	10.70	100.00
50. Öğrencilerin dersteki başarısının artırılması	F	11	32	110	211	46	410
	%	2.70	7.80	26.80	51.50	11.20	100.00
51. Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	F	10	34	99	216	50	410
	%	2.40	8.30	24.20	52.80	12.20	100.00

Tablo 26 Devamı

Aşağıdaki maddeler ÖME ile ne ölçüde “Gerçekleştirilebilir”		Hiç	Çok Az	Biraz	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam
52. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	F	9	37	111	211	41	410
	%	2.20	9.00	27.10	51.60	10.00	100.00
53. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	F	6	42	95	217	50	410
	%	2.20	9.00	27.10	51.60	10.00	100.00
54. Öğrencilerin araştırmaya yönltilmesi	F	10	30	98	212	60	410
	%	2.40	7.30	23.90	51.70	14.60	100.00
55. Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	F	6	33	97	216	57	410
	%	1.50	8.10	23.70	52.80	13.90	100.00
56. Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi	F	12	58	133	174	33	410
	%	2.90	14.10	32.40	42.40	8.00	100.00
57. Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	F	13	39	99	211	48	410
	%	3.20	9.50	24.10	51.50	11.70	100.00
58. Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	F	8	40	97	229	36	410
	%	2.00	9.80	23.70	55.90	8.80	100.00

Tablo 26 incelendiğinde, Madde 47’ye (ÖME’ de öngörülen öğrencilerin derse katılımının artırılması ne ölçüde gerçekleştirilebilir?) verilen yanıtlara bakıldığında araştırmaya katılan 410 kişiden 247’sinin (%60.20) “büyük ölçüde”, 49’unun (%12.00) “tamamen” şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde, Madde 56’ya (ÖME’ de öngörülen öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi ne ölçüde gerçekleştirilebilir) verilen yanıtlara bakıldığında araştırmaya katılan 410 kişiden 12’sinin %(2.90) “hiç” 58’inin (%14.10) “çok az” , 133’ünün (%32.40) “biraz” şeklinde olduğu görülmektedir.

Yine tablo 26 incelendiğinde, ÖME ile hedeflenen unsurların ne ölçüde gerçekleştirilebilir görüldüğü ile ilgili yanıtlara bakıldığında “büyük ölçüde” ve tamamen” yanıtlarının olumlu olarak değerlendirilmesi ve iki verinin toplanması durumunda; madde 56’nın (Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi) %50,40 oranında ve diğer maddelerin ise %60’ın üzerinde bir oranla katılımcılar tarafından gerçekleştirilebilir bulunduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında ÖME hedeflerinin gerçekleştirilebilirliği ile ilgili şunlar söylenebilir;

Öğrenci merkezli eğitimin hedeflerinden olan; derslerde kullanılacak eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi, derslerin uygulama ağırlıklı işlenebilmesi aynı zamanda derslerin öğretmen rehberliğinde öğrencilerce yürütülebilmesi ve bunlara bağlı olarak öğrencinin derse olan ilgisinin çekilebilmesi sayesinde derslere katılımının artırılması hedeflerinin gerçekleştirilebilir olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 26'da madde 47 (Öğrencilerin derslere katılımının artırılması), madde 48 (Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonunun artırılması), madde 55 (Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi), madde 57 (Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi) ve madde 58'e (Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi) verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Ayrıca ÖME ile birlikte; derslerin öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak işlenmesi, derslerin araştırmaya dayalı yürütülmesi, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin artırılabilmesi de gerçekleştirilebilir hedeflerden olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tablo 26'da madde 49 (Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması), madde 51 (Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması), madde 52 (Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması), madde 53 (Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması), madde 54 (Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi) ve madde 56'ya (Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlenmesi) verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

**Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimin
Gerçekleşebilirliği Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar
ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum**

Katılımcıların, ÖME' in gerçekleşebilirliği boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların cinsiyete göre karşılaştırılmasıyla ilgili bulgular tablo 27'dedir.

Tablo 27
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME Hedeflerinin Gerçekleştirilebilirlik Düzeyi
Boyutuna Katılımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
47. Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	1. Kadın	241	3.75	0.80	408	0.23	0.82
	2. Erkek	169	3.73	0.84			
48. Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonun artırılması	1. Kadın	241	3.69	0.77	408	0.53	0.59
	2. Erkek	169	3.65	0.81			
49. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	1. Kadın	241	3.45	1.03	408	0.24	0.81
	2. Erkek	169	3.47	1.06			
50. Öğrencilerin dersteki başarısının artırılması	1. Kadın	241	3.59	0.85	408	0.50	0.62
	2. Erkek	169	3.63	0.94			
51. Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	1. Kadın	241	3.62	0.91	407	0.50	0.62
	2. Erkek	168	3.67	0.87			
52. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	1. Kadın	240	3.55	0.85	407	0.88	0.38
	2. Erkek	169	3.63	0.90			
53. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	1. Kadın	241	3.60	0.88	408	1.21	0.23
	2. Erkek	169	3.70	0.88			
54. Öğrencilerin araştırmaya yönltilmesi	1. Kadın	241	3.69	0.87	408	0.03	0.98
	2. Erkek	169	3.69	0.93			
55. Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	1. Kadın	240	3.72	0.85	407	0.56	0.58
	2. Erkek	169	3.67	0.88			
56. Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi	1. Kadın	241	3.37	0.93	408	0.53	0.60
	2. Erkek	169	3.41	0.92			
57. Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	1. Kadın	241	3.59	0.92	408	0.03	0.98
	2. Erkek	169	3.59	0.94			
58. Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	1. Kadın	241	3.61	0.84	408	0.47	0.64
	2. Erkek	169	3.57	0.87			

*p<.05

Tablo 27'de incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “ÖME hedeflerinin gerçekleştirilebilirlik düzeyine” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasıyla ilgili bağımsız örneklem için t testi sonuçları incelendiğinde, hiçbir maddede kadınlarla erkekler arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 27'deki verilere bakarak, ÖME' in gerçekleştirilebilirliği ile ilgili, araştırmaya katılan kadın ve erkekler benzer görüşe sahip oldukları ifade edilebilir.

**Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli
Eğitimin Gerçekleşebilirliği Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri
Yanıtlar ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik
Bulgular ve Yorum**

Katılımcıların, ÖME' in gerçekleşebilirliği boyutunda yer alan maddelere katılım düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasının sonucunda elde edilen bulgular tablo 28'dedir.

Tablo 28
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME Hedeflerinin Gerçekleşebilirlik Düzeyi
Boyutuna Katılımlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Madde No	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
47. Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.95	0.89	4, 405	4.12	0.00	2-5
	2. 6-10 yıl	89	3.97	0.71				
	3. 11-15 yıl	135	3.70	0.77				
	4. 16-20 yıl	68	3.65	0.95				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.53	0.81				
48. Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonunun artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.92	0.74	4, 405	5.95	0.00	1-5, 2-4, 2-5
	2. 6-10 yıl	89	3.93	0.69				
	3. 11-15 yıl	135	3.64	0.73				
	4. 16-20 yıl	68	3.51	0.74				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.46	0.93				
49. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	1. 1-5 yıl	39	3.33	1.20	4, 405	1.35	0.25	-
	2. 6-10 yıl	89	3.67	0.97				
	3. 11-15 yıl	135	3.44	0.96				
	4. 16-20 yıl	68	3.37	1.06				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.38	1.12				
50. Öğrencilerin derste başarılarının artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.82	0.97	4, 405	3.31	0.01	2-5
	2. 6-10 yıl	89	3.82	0.76				
	3. 11-15 yıl	135	3.59	0.77				
	4. 16-20 yıl	68	3.49	0.80				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.41	1.14				
51. Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	1. 1-5 yıl	39	4.05	0.89	4, 404	4.11	0.00	1-3
	2. 6-10 yıl	89	3.81	0.85				
	3. 11-15 yıl	135	3.51	0.89				
	4. 16-20 yıl	68	3.54	0.74				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.54	0.97				
52. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.82	0.72	4, 404	3.95	0.00	2-5
	2. 6-10 yıl	89	3.83	0.73				
	3. 11-15 yıl	135	3.48	0.84				
	4. 16-20 yıl	68	3.51	0.86				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.42	1.07				
53. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.95	0.76	4, 405	1.97	0.10	-
	2. 6-10 yıl	89	3.72	0.83				
	3. 11-15 yıl	135	3.60	0.80				
	4. 16-20 yıl	68	3.50	0.84				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.59	1.09				

Tablo 28 Devamı

Madde No	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
54. Öğrencilerin araştırmaya yönltilmesi	1. 1-5 yıl	39	4.10	0.85	4, 405	3.94	0.00	1-3, 1-4
	2. 6-10 yıl	89	3.84	0.82				
	3. 11-15 yıl	135	3.60	0.78				
	4. 16-20 yıl	68	3.53	0.92				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.59	1.08				
55. Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	1. 1-5 yıl	39	4.08	0.84	4, 404	5.41	0.00	1-3, 1-4, 1-5
	2. 6-10 yıl	89	3.93	0.70				
	3. 11-15 yıl	135	3.60	0.82				
	4. 16-20 yıl	68	3.53	0.80				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.56	1.05				
56. Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi	1. 1-5 yıl	39	3.69	0.92	4, 405	1.95	0.10	-
	2. 6-10 yıl	89	3.49	0.89				
	3. 11-15 yıl	135	3.33	0.90				
	4. 16-20 yıl	68	3.31	0.89				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.27	1.02				
57. Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	1. 1-5 yıl	39	4.05	0.92	4, 405	5.01	0.00	1-4, 1-5
	2. 6-10 yıl	89	3.76	0.81				
	3. 11-15 yıl	135	3.54	0.85				
	4. 16-20 yıl	68	3.35	0.94				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.46	1.06				
58. Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	1. 1-5 yıl	39	4.00	0.80	4, 405	5.56	0.00	1-3, 1-5, 2-5,
	2. 6-10 yıl	89	3.81	0.78				
	3. 11-15 yıl	135	3.52	0.77				
	4. 16-20 yıl	68	3.50	0.78				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.38	1.04				

Katılımcıların ÖME hedeflerinin gerçekleştirilme boyutuyla ilgili görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, tablo 28'de yer alan madde 49 (Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması), madde 53 (Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması), madde 56'da (Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi) mesleki kıdem grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Belirtilen maddeler dışındaki diğer maddelerde mesleki kıdem grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın kaynağı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanların, 11-15, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olanlara oranla olumlu görüş belirttikleri, öğrenci merkezli eğitimin hedeflerini göreve yeni başlayan yönetici ve öğretmenlerin, görev süresi fazla olan yönetici ve öğretmenlere oranla daha gerçekleştirilebilir buldukları görülmektedir.

**Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimin
Gerçekleşebilirliği Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile
Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum**

Katılımcıların, ÖME' in gerçekleşebilirlik boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların görevlere göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular tablo 29'dadır.

Tablo 29
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME Hedeflerinin Gerçekleşebilirlik Düzeyi
Boyutuna Katılımlarının Göreve Göre Karşılaştırılması

Madde No	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
47. Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	1. Yönetici	73	3.82	0.73	2, 407	1.94	0.15	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.65	0.82				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.80	0.83				
48. Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonunun artırılması	1. Yönetici	73	3.71	0.75	2, 407	1.47	0.23	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.60	0.79				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.75	0.79				
49. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	1. Yönetici	73	3.60	0.99	2, 407	0.86	0.43	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.43	1.04				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.42	1.06				
50. Öğrencilerin dersteki başarısının artırılması	1. Yönetici	73	3.74	0.94	2, 407	1.84	0.16	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.52	0.83				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.65	0.91				
51. Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	1. Yönetici	73	3.82	0.77	2, 406	2.31	0.10	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.56	0.89				
	3. Branş Öğretmeni	152	3.65	0.93				
52. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	1. Yönetici	73	3.81	0.84	2, 406	3.49	0.03	2-1
	2. Sınıf Öğretmeni	183	3.49	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.58	0.86				
53. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	1. Yönetici	73	3.81	0.81	2, 407	1.70	0.18	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.59	0.85				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.63	0.93				
54. Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi	1. Yönetici	73	3.79	0.80	2, 407	1.10	0.33	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.58	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.76	0.95				
55. Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	1. Yönetici	73	3.85	0.74	2, 407	2.40	0.09	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.63	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	152	3.70	0.88				
56. Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlenmesi	1. Yönetici	73	3.55	0.82	2, 407	1.38	0.25	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.35	0.92				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.35	0.98				

Tablo 29 Devamı

Madde No	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
57. Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	1. Yönetici	73	3.68	0.83	2, 407	1.42	0.24	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.53	0.91				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.61	0.99				
58. Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	1. Yönetici	73	3.75	0.68	2, 407	1.36	0.26	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.50	0.90				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.64	0.86				

*p<.05

Tablo 29’da sunulan, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “ÖME hedeflerinin gerçekleştirilme düzeylerine” ilişkin görüşlerinin göreve göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, madde 52 (Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması) dışındaki diğer maddelerde mesleki kıdem grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Madde 52’de (Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması) ise gruplar arasında anlamlı fark vardır. Madde 52’de farkın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenleriyle yöneticiler arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkın anlamlı olduğu madde de öğrencilerin problem çözme becerilerinin ÖME ile artırılabilirliği yönünde olumlu görüş bildiren yöneticilere ($\bar{X}=3.81$) oranla, sınıf ($\bar{X}=3.49$) ve branş öğretmenleri ($\bar{X}=3.58$) daha az olumlu görüş bildirmesine rağmen; ÖME’ in gerçekleştirilme düzeyi ile ilgili yönetici ve öğretmenlerin benzer görüşe sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenci Merkezli Eğitimin Gerçekleşme Boyutuna İlişkin

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, katılımcıların ÖME hedeflerinin gerçekleşme boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar ile cinsiyetleri, görevleri ve kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Katılımcılara, ÖME hedeflerinin okullarında ne ölçüde gerçekleştiği konusunda yöneltilen sorular ve sonucunda ortaya çıkan bulgular tablo 30’dadır.

Tablo 30
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME Hedeflerinin Gerçekleşme
Düzeyi Boyutuna Katılımları

Okulunuzda, aşağıdaki maddeler ÖME ile ne ölçüde “Gerçekleşti”		Hiç	Çok Az	Biraz	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam
47. Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	F	4	78	176	144	8	410
	%	1.00	19.00	42.90	35.10	2.00	100.00
48. Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonun artırılması	F	6	78	175	140	11	410
	%	1.50	19.00	42.70	34.10	2.70	100.00
49. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	F	28	80	143	132	27	410
	%	6.80	19.50	34.90	32.20	6.60	100.00
50. Öğrencilerin dersteki başarısının artırılması	F	15	74	173	134	14	410
	%	3.70	18.00	42.20	32.70	3.40	100.00
51. Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	F	17	82	178	119	14	410
	%	4.10	20.00	43.40	29.00	3.40	100.00
52. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	F	14	69	185	130	12	410
	%	3.40	16.80	45.10	31.70	2.90	100.00
53. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	F	14	64	177	137	18	410
	%	3.40	15.60	43.20	33.40	4.40	100.00
54. Öğrencilerin araştırmaya yönltilmesi	F	18	69	158	146	19	410
	%	4.40	16.80	38.50	35.60	4.60	100.00
55. Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	F	13	53	185	141	18	410
	%	3.20	12.90	45.10	34.40	4.40	100.00
56. Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi	F	19	92	186	98	15	410
	%	4.60	22.40	45.40	23.90	3.70	100.00
57. Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	F	21	76	188	110	15	410
	%	5.10	18.50	45.90	26.80	3.70	100.00
58. Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	F	12	82	173	123	14	410
	%	2.90	20.00	42.20	31.50	3.40	100.00

Tablo 30 incelendiğinde, madde 54’e (ÖME’ de öngörülen öğrencilerin araştırmaya yönltilmesi okulunuzda ne ölçüde gerçekleşti) verilen yanıtlara bakıldığında, araştırmaya katılan 410 kişiden 146’sının (%35.60) “büyük ölçüde” , 19’unun (%4.60) “tamamen” şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 30 incelendiğinde, madde 56’ya (ÖME’ de öngörülen öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi okulunuzda ne ölçüde gerçekleşti) verilen yanıtlara bakıldığında, araştırmaya katılan 410 kişiden 19’unun (%4.60) “hiç” 92’sinin (%22.40) “çok az” , 186’sının (%45.40) “biraz” şeklinde olduğu görülmektedir. Yine tablo 30’da yer verilen, ÖME ile hedeflenen unsurların okullarda ne ölçüde gerçekleştiği ile ilgili yanıtlara bakıldığında “büyük ölçüde” ve tamamen” yanıtlarının olumlu olarak değerlendirilmesi ve iki verinin toplanması durumunda, tüm maddelerde gerçekleşme oranının %41’in altında olduğu görülmektedir.

Bu durum ÖME hedeflerinin yönetici ve öğretmenlerce gerçekleştirilebilir bulunmasına karşın, uygulamada henüz istenen düzeyde gerçekleşmediği şeklinde yorumlanabilir. Hedeflerin gerçekleşmeme nedenlerinden bazıları, eğitimin paydaşlarının ÖME ile ilgili yeterince bilgilendirilmemeleri, okulların ÖME için gerekli altyapı ve donanımlarının yetersiz olması olarak sayılabilir.

**Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Gerçekleşme
Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Cinsiyet
Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum**

Katılımcıların, ÖME hedeflerinin gerçekleşme boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtların cinsiyete göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular tablo 31'dedir.

Tablo 31
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
47. Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	1. Kadın	241	3.20	0.77	408	0.44	0.66
	2. Erkek	169	3.16	0.82			
48. Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonunun artırılması	1. Kadın	241	3.19	0.80	408	0.33	0.74
	2. Erkek	169	3.16	0.85			
49. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	1. Kadın	241	3.15	0.99	408	0.65	0.52
	2. Erkek	169	3.08	1.06			
50. Öğrencilerin dersteki başarısının artırılması	1. Kadın	241	3.15	0.85	408	0.22	0.83
	2. Erkek	169	3.13	0.92			
51. Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	1. Kadın	241	3.10	0.87	408	0.77	0.45
	2. Erkek	169	3.04	0.91			
52. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	1. Kadın	241	3.19	0.81	408	1.36	0.18
	2. Erkek	169	3.07	0.90			
53. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	1. Kadın	241	3.20	0.83	408	0.07	0.94
	2. Erkek	169	3.20	0.94			
54. Öğrencilerin araştırmaya yönltilmesi	1. Kadın	241	3.24	0.92	408	1.15	0.25
	2. Erkek	169	3.13	0.93			
55. Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	1. Kadın	241	3.31	0.83	408	1.95	0.06
	2. Erkek	169	3.14	0.87			
56. Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlenmesi	1. Kadın	241	3.01	0.87	408	0.47	0.64
	2. Erkek	169	2.97	0.93			
57. Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	1. Kadın	241	3.06	0.89	408	0.23	0.82
	2. Erkek	169	3.04	0.91			
58. Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	1. Kadın	241	3.15	0.81	408	0.70	0.49
	2. Erkek	169	3.09	0.95			

*p<.05

Tablo 31’de sunulan, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “ÖME hedeflerinin gerçekleşme düzeyine” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem için t testi sonuçları incelendiğinde, hiçbir maddede kadınlarla erkekler arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Gerçekleşme Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, ÖME hedeflerinin gerçekleşme boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtların mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular tablo 32’dedir.

Tablo 32
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Madde No	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
47. Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.10	0.72	4,405	0.56	0.69	-
	2. 6-10 yıl	89	3.24	0.87				
	3. 11-15 yıl	135	3.23	0.75				
	4. 16-20 yıl	68	3.15	0.78				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.10	0.83				
48. Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonunun artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.18	0.76	4,405	0.94	0.44	-
	2. 6-10 yıl	89	3.28	0.87				
	3. 11-15 yıl	135	3.16	0.78				
	4. 16-20 yıl	68	3.03	0.79				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.20	0.87				
49. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	1. 1-5 yıl	39	2.72	1.12	4,405	1.99	0.09	-
	2. 6-10 yıl	89	3.25	0.92				
	3. 11-15 yıl	135	3.18	1.01				
	4. 16-20 yıl	68	3.10	1.02				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.10	1.07				
50. Öğrencilerin dersteki başarısının artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.03	0.96	4,405	1.39	0.24	-
	2. 6-10 yıl	89	3.25	0.90				
	3. 11-15 yıl	135	3.13	0.85				
	4. 16-20 yıl	68	2.97	0.86				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.24	0.88				
51. Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.21	0.92	4,405	1.15	0.33	-
	2. 6-10 yıl	89	3.19	0.93				
	3. 11-15 yıl	135	3.01	0.90				
	4. 16-20 yıl	68	2.94	0.88				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.10	0.81				

Tablo 32 Devamı

Madde No	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
52. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.10	0.85	4, 405	0.27	0.90	-
	2. 6-10 yıl	89	3.19	0.86				
	3. 11-15 yıl	135	3.14	0.84				
	4. 16-20 yıl	68	3.06	0.90				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.16	0.82				
53. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	1. 1-5 yıl	39	3.26	0.85	4, 405	0.50	0.74	-
	2. 6-10 yıl	89	3.21	0.87				
	3. 11-15 yıl	135	3.18	0.85				
	4. 16-20 yıl	68	3.09	0.94				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.28	0.88				
54. Öğrencilerin araştırmaya yöneltilmesi	1. 1-5 yıl	39	3.31	0.98	4, 405	1.74	0.14	-
	2. 6-10 yıl	89	3.35	0.89				
	3. 11-15 yıl	135	3.21	0.89				
	4. 16-20 yıl	68	3.00	0.99				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.10	0.90				
55. Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	1. 1-5 yıl	39	3.28	0.92	4, 405	1.99	0.10	-
	2. 6-10 yıl	89	3.36	0.79				
	3. 11-15 yıl	135	3.29	0.84				
	4. 16-20 yıl	68	3.00	0.81				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.20	0.91				
56. Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi	1. 1-5 yıl	39	3.03	0.96	4, 405	1.21	0.31	-
	2. 6-10 yıl	89	2.94	0.95				
	3. 11-15 yıl	135	3.07	0.81				
	4. 16-20 yıl	68	2.81	0.89				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.08	0.93				
57. Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	1. 1-5 yıl	39	3.08	0.98	4, 405	0.28	0.89	-
	2. 6-10 yıl	89	3.09	0.86				
	3. 11-15 yıl	135	3.08	0.85				
	4. 16-20 yıl	68	2.96	0.91				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.04	0.98				
58. Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	1. 1-5 yıl	39	3.05	0.99	4, 405	0.12	0.98	-
	2. 6-10 yıl	89	3.12	0.89				
	3. 11-15 yıl	135	3.16	0.84				
	4. 16-20 yıl	68	3.10	0.81				
	5. 21 yıl ve üstü	79	3.13	0.90				

*p<.05

Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “ÖME hedeflerinin gerçekleşme düzeyine” ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, mesleki kıdem grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle ÖME hedeflerinin okullarda ne ölçüde gerçekleştiğine yönelik, Katılımcıların görüşleri mesleki kıdeme göre benzerlik göstermektedir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Gerçekleşme Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar ile Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Katılımcıların, ÖME hedeflerinin gerçekleşme boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtların göreve göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular tablo 33'dedir.

Tablo 33
Yönetici ve Öğretmenlerin ÖME Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Boyutuna Katılımlarının Göreve Göre Karşılaştırılması

Madde No	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
47. Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	1. Yönetici	73	3.12	0.82	2, 407	1.50	0.23	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.26	0.77				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.12	0.81				
48. Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonunun artırılması	1. Yönetici	73	3.15	0.92	2, 407	0.44	0.64	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.22	0.77				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.14	0.82				
49. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	1. Yönetici	73	3.18	1.05	2, 407	1.76	0.17	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.20	1.03				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.00	0.99				
50. Öğrencilerin dersteki başarısının artırılması	1. Yönetici	73	3.16	0.94	2, 407	1.32	0.27	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.21	0.84				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.05	0.89				
51. Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	1. Yönetici	73	3.11	0.83	2, 407	0.38	0.69	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.10	0.89				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.03	0.92				
52. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	1. Yönetici	73	3.12	0.87	2, 407	1.60	0.20	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.22	0.87				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.05	0.82				
53. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	1. Yönetici	73	3.27	0.89	2, 407	0.80	0.45	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.22	0.86				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.13	0.89				
54. Öğrencilerin araştırmaya yöneltilmesi	1. Yönetici	73	3.19	0.89	2, 407	1.10	0.33	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.26	0.92				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.11	0.94				
55. Derslerin ezberden çok uygulamaya ağırlıklı işlenmesi	1. Yönetici	73	3.21	0.82	2, 407	2.40	0.09	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.34	0.85				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.14	0.86				
56. Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi	1. Yönetici	73	2.93	0.86	2, 407	1.38	0.25	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.08	0.90				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.93	0.90				

Tablo 33 Devamı

Madde No	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
57. Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	1. Yönetici	73	2.97	0.82	2,407	1.42	0.24	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.14	0.93				
	3. Branş Öğretmeni	153	2.99	0.89				
58. Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	1. Yönetici	73	3.12	0.82	2,407	1.36	0.26	-
	2. Sınıf Öğretmeni	184	3.20	0.88				
	3. Branş Öğretmeni	153	3.04	0.87				

*p<.05

Tablo 33’de sunulan, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “ÖME hedeflerinin gerçekleşme düzeyine” göreve karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, görev grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle ÖME hedeflerinin okullarda ne ölçüde gerçekleştiğine yönelik, araştırmaya katılan yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin benzer görüşte oldukları söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın son bölümünde ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Bu araştırmada, İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim modeli uygulamasıyla ilgili görüşleri ve bu görüşlerin mesleki kıdem, görev ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili sınıf öğretmenlerinin büyük ölçüde bilgilendirildiği, okul yöneticileri, branş öğretmenleri, öğrenci ve velilerin ise sınıf öğretmenlerine oranla daha az bilgilendirildikleri; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.
2. Öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarıyla ilgili hususların okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve velilere istenen düzeyde katkı sağlamadığı; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.
3. Okulların ÖME için gerekli altyapıya sahip olduğu, fakat altyapının ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.

4. Okulların, altyapıyı ÖME' ye uygun hale getirilmesi için ihtiyaç duyulan haberleşme, ulaşım, temizlik, tamir, bakım onarım ve eksikliklerin giderilmesinde kullanılabilecekleri yeterli mali kaynağa sahip olmadıkları; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.
5. Öğrencilerin araştırma yapmak için yeterli imkâna sahip olmadıkları; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.
6. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin derslere kendilerini ifade edebilecek yeterli zaman bulamadıkları; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.
7. Araştırma verilerine göre, velinin eğitim durumunun çocuğa sağlayacağı katkı üzerinde etkili olacağı; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.
8. Öğrenci merkezli eğitimle birlikte uygulamaya konan yeni programın öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, ancak, onları araştırma yapmaya ve öğrendiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretmeye sevk eder nitelikte olmadığı; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.
9. Araştırma verilerine göre, yeni ders kitaplarının öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte ve ÖME' ye uygun olduğu ancak; yeni ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmadığı; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.

10. Araştırma verilerine göre, ÖME modelinin öğrenciyi merkeze almasının, öğretmenlerin sınıftaki etkinliğine ve sınıf yönetimine olumsuz bir etki oluşturmadığı; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.
11. Araştırma verilerine göre, ÖME modelinin öğretmenlerin ders dışı ayırdıkları zamanda bir artışa neden olmazken; kırtasiyecilik işlerinde (öğrenciyle ilgili tutulan dosyalar, değerlendirme formları gibi) belirgin bir artışa neden olduğu görülmüştür. Bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve göre büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları, kıdeme göre ise mesleki kıdemi fazla olan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki kıdemi az olan yönetici ve öğretmenlere oranla, ÖME ile birlikte öğretmenlerin işlerinde belirgin bir artış olmadığını düşündükleri saptanmıştır.
12. Araştırma verilerine göre ÖME ile birlikte hedeflenen; derslerde kullanılacak eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi, derslerin uygulama ağırlıklı işlenebilmesi, derslerin öğretmen rehberliğinde öğrencilerce yürütülebilmesi, bunlara bağlı olarak öğrencinin dersle olan ilgisinin çekilebilmesi neticesinde derslere katılımının artırılması gerçekleşebilir hedeflerden olduğu görülmüştür. Bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve göre büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları, kıdeme göre ise mesleki kıdemi fazla olan yönetici ve öğretmenlerin bu hedefi, mesleki kıdemi az olan yönetici ve öğretmenlere oranla, gerçekleşebilir bulmadıkları saptanmıştır.
13. Araştırma verilerine göre, ÖME ile birlikte derslerin; öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak, derslerin araştırmaya dayalı yürütülmesine bağlı, öğrencilerin problem çözebilme ve eleştirel düşünme becerilerinin artırılabilmesinin gerçekleştirilebilir hedeflerden olduğu; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptanmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmaya dâhil olan okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, ulaşılan sonuçlar sonrası aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrenci merkezli eğitim modelinde istenilen başarıyı elde etmek için öncelikle; ÖME ile ilgili yönetici ve öğretmen, öğrenci ve veliler yeterince bilgilendirilmeli, bu kapsamda hizmetiçi eğitim, seminer, panel, medya, internet vb. unsurlar aktif olarak kullanılmalı, ayrıca okullara yönetici ve öğretmenlerin faydalanabileceği öğrenci merkezli eğitimi tanıtıcı yardımcı kaynak kitaplar gönderilmelidir.
2. Okulların fiziki altyapı ve donanımları (öğretmen çalışma odası, çok amaçlı salon, kulüp odaları, resim, müzik odaları, bilgisayar ve internet destekli kütüphane vb.) ÖME' ye uygun hale getirilmelidir.
3. Ortaöğretimde olduğu gibi, ilköğretim okullarında da MEB'in okul bazında mali kaynak ayırmalı böylelikle, ilköğretim okulları da kendi bütçelerini oluşturabilmeli ve bu bütçeden yararlanarak ÖME için gerekli harcamaları yapabilmelidir.
4. Okullarda öğrencilerin araştırma yapmasına imkân sunacak, gerekli teknolojik altyapıya sahip (bilgisayar, internet ağı vb.) fiziki mekânlar oluşturulmalı, öğrencilerin bu alanları okul saatleri dışında ve hafta sonları da kullanabilmelerine olanak sağlanmalıdır.

5. Yeni ders kitapları gözden geçirilmeli bu kapsamda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri alınarak, kitaplarda yer alan konulardan öğrencinin seviyesine uygun olmayanlarla ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.
6. Uygulamaya konan yeni program yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri alınarak gözden geçirilmeli, öğrenciyi araştırmaya sevk eder nitelikte olmayan kısımlarıyla ilgili düzenleme yapılmalıdır.
7. Öğrenciyi tanıma, değerlendirme, izleme ve yönlendirmede kullanılan materyallerin (test, anket, gözlem formu, proje takip formu vb.), öğretmenlerin üstesinden gelemeyecekleri oranda kırtasiyecilik işlerini arttırdığı gerçeği dikkate alınarak gözden geçirilip, sadeleştirme yoluna gidilmelidir.

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/56046
KONU : Araştırma İzni
(Ali GÜZEL)

17/06/2008

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

- İl.Gİ : a) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 30.05.2008 tarih ve 00-2183 sayılı yazısı.
b) 13.06.2008 tarih ve 54662 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek lisans öğrencisi Ali GÜZEL'in ilgi (a) yazınız ekindeki araştırma yapabilme isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket (2 sayfa, 58 maddeden oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1 : Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2 : Anketler (2 sayfa)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/54662
KONU : (araştırma izni) Ali GÜZEL

13
.../06/2008

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik
İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 30.05.2008 tarih ve 00-2183 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek lisans öğrencisi Ali GÜZEL'in "İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğrenci Merkezli Eğitim Modeliyle ilgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu tezi ile ilgili anketleri ek listede adı geçen ilimiz okullarında uygulama isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (2 sayfa, 58 maddeden oluşan) anketin gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

✓
Murat Bey BALTA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
...11.5/2008
Mehmet KURDOĞLU
Vali
Vali Yardımcısı

EK 1- Anketler

-Lütfen Sayfayı Ceviriniz-

ÖME'ye yönelik, okulunuzda fiziki imkânlar ve altyapıyla ilgili başka nelere ihtiyaç duyulmaktadır? Lütfen bu bölüme yazınız.

Aşağıdakilere
ne ölçüde
KATILIYORSUNUZ?

Öğrenci merkezli eğitim modelinde;

			Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
30	Öğrenciler, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.	30	☐	☐	☐	☐	☐
31	Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.	31	☐	☐	☐	☐	☐
32	ÖME' den, Geleneksel (öğretmen merkezli) sisteme doğru bir kayış vardır.	32	☐	☐	☐	☐	☐
33	Önceki eğitim modeliyle ÖME arasında belirgin bir fark yoktur.	33	☐	☐	☐	☐	☐
34	ÖME ile birlikte, velilerin eğitim durumlarının öğrenci başarısındaki rolü daha da artmıştır.	34	☐	☐	☐	☐	☐
35	Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemi vardır.	35	☐	☐	☐	☐	☐
36	Yeni müfredat, öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmıştır.	36	☐	☐	☐	☐	☐
37	Yeni müfredat, öğrenciyi araştırmaya sevk eder niteliktedir.	37	☐	☐	☐	☐	☐
38	Yeni müfredat, öğrenciyi bilgi üretmeye sevk eder niteliktedir.	38	☐	☐	☐	☐	☐
39	Yeni ders kitapları ÖME'ye uygun değildir.	39	☐	☐	☐	☐	☐
40	Yeni ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte değildir.	40	☐	☐	☐	☐	☐
41	Yeni ders kitapları öğrencinin seviyesine uygundur.	41	☐	☐	☐	☐	☐
42	Yeni ders kitaplarında konular üzerinde yeterince durulmamıştır.	42	☐	☐	☐	☐	☐
43	Öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanmaktadır.	43	☐	☐	☐	☐	☐
44	Öğretmenlerin sınıftaki etkinliği azalmaktadır.	44	☐	☐	☐	☐	☐
45	Öğretmenlerin eğitimle ilgili ders dışı ayırdıkları zaman artmaktadır.	45	☐	☐	☐	☐	☐
46	Öğretmenlerin ilgilendiği kırtasiye işlerinde artış olmaktadır.	46	☐	☐	☐	☐	☐

Aşağıdakiler, ÖME ile
okullarda ne ölçüde
GERÇEKLEŞTİRİLEBİLİR?

Bunlar okulunuzda
ne ölçüde
GERÇEKLEŞTİ?

	Tamamen	Büyük ölçüde	Biraz	Çok az	Hiç			Hiç	Çok az	Biraz	Büyük ölçüde	Tamamen
						Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinde Öngörülen:						
47	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	47	☐	☐	☐	☐	☐
48	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerin derslere ilgisinin / motivasyonun artırılması	48	☐	☐	☐	☐	☐
49	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	49	☐	☐	☐	☐	☐
50	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerin derste başarılarının artırılması	50	☐	☐	☐	☐	☐
51	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	51	☐	☐	☐	☐	☐
52	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	52	☐	☐	☐	☐	☐
53	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	53	☐	☐	☐	☐	☐
54	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerin araştırmaya yöneltilmesi	54	☐	☐	☐	☐	☐
55	☐	☐	☐	☐	☐	Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	55	☐	☐	☐	☐	☐
56	☐	☐	☐	☐	☐	Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi	56	☐	☐	☐	☐	☐
57	☐	☐	☐	☐	☐	Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	57	☐	☐	☐	☐	☐
58	☐	☐	☐	☐	☐	Derslerde kullanılan eğitsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi	58	☐	☐	☐	☐	☐

Yukarıdakilerin dışında, ÖME ile ilgili görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız.



KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1993). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırd Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri*. Ankara: MEB Yayınları.

Akyüz, Y. (1982). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Altun, K. (2005). 21 Ekim 2005 Tarihinde İstanbul'da Gerçekleştirilen I. TEVDAK Eğitim Sempozyumunun Açılışında Yaptıkları Konuşma Metni.

Aydın, İ. (2006). *Eğitim Öğretimde Etik*. Ankara: PegamA Yayıncılık.

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*. Ankara: PegamA Yayıncılık.

Aytaç, T. (2000). *21. Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Roller*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *MEB Dergisi*, Sayı, 157.

Bakırcıoğlu, R. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baki, K. İ. (1998). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırd Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Bayrak, C. (2006). *Okul ve Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bostan, L. (2006). *Lise Biyoloji Öğretmenleri nin Öğrenci Merkezli Eğitim ve Uygulamalı Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bruner, J. S. (1993). *Bir Öğretim Kuramına Doğru*. (Çev: F. Varış, T. Gürkan) . Ankara Üniversitesi Yayınları.

Cansız, M. (2002). *Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımıyla Model Kullanmanın Öğrencilerin Matematiğe Karşı Tutumlarına ve Genelleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çalışkan, B. (2005). *Tarih Derslerinde Öğrenci Merkezli Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, H. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli Ön Söz*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Çelik, E. , Kılıç, İ. ve Gözümlü, T. (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Örnek Uygulamalarıyla Okul Gelişim Modeli*. Ankara: Berke Yayıncılık.

Çetinkaya, A., Bal, H., Erbil, O., Armağan, H., Tinkılıç, C. ve Günay, D. (1999). *Müfredat Laboratuar Okulları MLO Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Çetin, K. (2003). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi160/cetinselseren.htm>. İndirme Tarihi: 13.03.2006.

Çınar, O. , Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 7, Sayı11*.

Özdemir, K. (2006). Fen Eğitiminde İnşacı Yaklaşım ve Kavram Haritalarının Kullanımının Öğrenci Başarılarına Olan Etkileri www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b-kitabi/PDF/fen/bildiri/t8ldpdf. İndirme Tarihi: 02.04.2008.

Demirel, Ö. Alper, B. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Demirel Ö. (2006). *Eğitimde Yapılandırmacılık*. Ankara: PegamA Yayıncılık.

Erbil, O., Demirezen, S., Terzi, Ü., Eroğlu, H., Erdoğan, A. ve İbiş, M. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Erbil, O., Demirezen,S., Erdoğan, A., Terzi, Ü., Eroğlu, H. ve İbiş, M. (2004). İzmir İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümüne Tebliği. <http://uretim.meb.gov.tr>. İndirme Tarihi: 19.05.2006

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eşme, İ. Eğitimde İyi Örnekler. (1 Şubat 2004). *Radikal*.

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. Ny: Basicbooks.

Gündoğdu, A. Eğitim Sen Bildirisi. www.egitimsen.edu.tr. İndirme Tarihi: 04.05.2006

Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Gürkan, T. ve Gözütok, D. (1998). *Hedef ve Hedef Davranışlarla Nasıl Baş Ederiz*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gür, B. S. (2006). Öğrenci Merkezli Eğitimin Çıkmazları. *Eski Yeni Dergisi*, Sayı, 3.

Jonassen, D.H. (1988). Integrating learning strategies into courseware to facilitate deeper processing. In D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional desings for microcomputer corseware*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi45/aytac.htm>. İndirme Tarihi: 17.04.2006

<http://www.ankara.edu.tr/yazi.php?yad=1052> .bildiri (2002). İndirme Tarihi: 02.05.2006

<http://www.meb.gov.tr/hasanali/egitimekatkilari/koyenstitu.htm>. İndirme Tarihi: 14.03.2006.

http://www.meb.gov.tr/stats/ist2001/Bolum3_s1.htm. İndirme Tarihi: 21.04.2006.

<http://earged.meb.gov.tr/mlo/perf.htm>. İndirme Tarihi: 18.05.2006.

<http://www.memurlar.net/haber/46267>. İndirme Tarihi: 30.05.2006.

http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/gorevler_5.htm.

İndirme Tarihi: 24.11.2008

Kalem, S. (2002). *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumu İle İlgili Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001) *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Kapir, E. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Karahan, M. [http:// stu.inonu.edu.tr/bimeg/htm](http://stu.inonu.edu.tr/bimeg/htm). İndirme Tarihi: 11.05.2006.

Kökdemir, D. (2003). *Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi*. Ankara: PİVOLKA.

Korkut, B. (2006). *Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Öğretimin 8.Sınıf Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırması Üzerine Bir Deneysel Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*. Yayım Tarihi: 24.06.1973. Sayı:14574, Numarası:1739.

McCombs, B. L. & Whisler, J.S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School*. San Francisco: Josey-Bass..

Moffett, J. & Wagner, B. J. (1992). *Student-Centered Language Arts, K-12 Portsmouth, NH: Boynton / Cook Publishers Heinemann.*

Nakiboğlu, C. ve Bülbül, B. (2000). Ortaöğretim Kimya Dersinde Yapısalcı Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Çekirdek Kimyası Ünitesinin Öğretimi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Sayı, 2*

Özgenel, M. (2006). *İlköğretim I.Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: PegamA Yayıncılık.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler.* Ankara: PegamA Yayıncılık.

Öymen, R. H. (1979). *Eğitime Giriş.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Palazoğlu, A. B. (1999). *Atatürk'ün Eğitimle İlgili Düşünceleri.* Ankara: MEB. Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı Yayını.

Stu.inonu.edu.tr/040040002/ramazan-zufiye.htm. İndirme Tarihi: 16.03.2008

Sorenson, H. (1968). *Eğitim Psikolojisi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı 74-75.*

Şimşek, A. ve Deryakulu, D. (2000). *Sınıfta Demokrasi.* Ankara: Eğitimsen Yayınları.

Şişman, M. (2004) *Öğretim Liderliği.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. Ankara: Hayat Yayınları.

Taymaz, H. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: TAKAV. Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.

Toraman A. (2006). *Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan ve Almayan farklı Başarı Amaç Yönelimleri Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türer, A. (2005). M.E.B. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Tarafından Geliştirilen Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli Üzerine. *abece eğitim ve ekin dergisi Ağustos 2005, sayı 228*.

Varış, F. (1981). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Sevinç Matbaası.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuramda Öğrenme ve Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1-2*

Yıldırım, V. (2000). *İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Konusundaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.