



Öğrenci-Merkezli Öğretim Stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki Okullarda Uygulanması

Gülen Onurkan Aliusta ¹, Bekir Özer ², Adnan Kan ³

Öz

Bu araştırma ile öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki liselerde ne ölçüde uygulandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı açıklayıcı karma desen uygulanmıştır. Nicel veriler Öğrenci-Merkezli Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin (ÖMÖSÖ) genel liselerde görev yapan 309 öğretmene uygulanması ile, nitel veriler ise 33 öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler arasında tutarsızlıklar olduğunu ortaya koymuştur. ÖMÖSÖ'den elde edilen veriler öğretim stratejilerinin orta üstü düzeyde uygulandığını ortaya koyarken yapılan görüşmeler geleneksel yöntem ve tekniklerin Kuzey Kıbrıs liselerinde öğretim-öğrenme sürecinde hâlâ egemen olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğrenci-merkezli öğrenme
Öğrenci-merkezli öğretim stratejileri
Öğretme ve öğrenme yöntemleri/teknikleri
Liseler
Kuzey Kıbrıs

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.07.2013

Kabul Tarihi: 08.06.2015

Elektronik Yayın Tarihi: 03.10.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.2822

Giriş

Son zamanlarda, okullarda yapılan öğretimin niteliğini artırmak amacıyla dünyanın her yerinde eğitim reformları ve eğitimi geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Günümüzde, öğrencilerin iletişim kurma, etkili düşünme ve usavurma, yargıda bulunma, karmaşık sorunları çözme ve işbirliği yaparak çalışma becerilerini kazanmalarını sağlayacak biçimde öğretimin geliştirilmesi ve uygulanması önem taşımaktadır (Gijbels, Van de Watering, Dochy ve Van den Bossche, 2006). Öğretimin öğretmenin tekelinde olduğu, öğrencilerin ise öğretmen tarafından aktarılan bilginin edilgen alıcısı konumunda bulunduğu (Özer, 2008; Vighnarajah, Luan ve Bakar, 2008) öğretmen-merkezli öğretim, ezberi özendirildiği ve ayrıca öğrencileri günlük yaşamda çok az kullanılan aşırı bilgiyle yüklediği için uzun zamandır eleştirilmektedir. Bu yüzden, öğrencilere gerekli becerilerin kazandırılmasını sağlayacak yeni bir öğretim ve öğrenme yaklaşımının edinilmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Öğrenci-merkezli öğrenme (ÖMÖ), okullarda gerçekleştirilen öğretimin niteliğini artırmak amacıyla öğretmen-merkezli öğretime tepki olarak ortaya çıkmıştır. ÖMÖ, öğretmen ve/veya içerik yerine öğrenciyi merkeze alan bir öğretim ve öğrenme yaklaşımıdır. ÖMÖ, öğrencilerin gereksinimlerini, özelliklerini, yeteneklerini, ilgi alanlarını ve tercihlerini göz önünde bulundurur, onları karar verme sürecine katar ve etkin katılımında bulunmaya özendirir (Attard, Di Iorio, Geven ve Santa, 2010; Blumberg, 2009; Loyens ve Gijbels, 2008; Özer, 2008; Weimer, 2002). ÖMÖ, sınıftaki

¹ Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kuzey Kıbrıs, gulen.onurkan@emu.edu.tr

² Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kuzey Kıbrıs, bekir.ozer@emu.edu.tr

³ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, adnan.kan@gazi.edu.tr

öğretme ve öğrenme sürecinde farklı öğretim stratejilerinin, öğretmen ve öğrenci rollerinin, güç ilişkisinin, güdülenme ve değerlendirmenin uygulandığı tümünden farklı bir öğretim ve öğrenme yaklaşımıdır (Blumberg, 2009; Brandes ve Ginnis, 1986; Doyle, 2008; Lea, Stephenson ve Troy, 2003; UNESCO, 2002; Weimer, 2002).

ÖMÖ'nün en önemli boyutlarından biri olan *öğretim stratejileri*, öğrencinin öğrenmesini artıran öğretim ve öğrenme yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır. Günümüzde, öğrencilerin çözümsel ve eleştirel düşünme, karmaşık gerçek yaşam sorunlarını çözme, düşündüklerini ve bildiklerini yansıtma, başkalarıyla işbirliği yaparak çalışma, kendi öğrenmelerini izleme ve teknolojiyi etkin kullanma beceri ve yetenekleri ile donatılmış olmaları beklenmektedir. Öğretim stratejileri, bu konuda önemli rol oynamaktadır; bu yüzden, bunların öğrencilerin yukarıda sözü edilen beceri ve yeteneklerini geliştirecek biçimde seçilip uygulanmaları gereklidir. ÖMÖ'de öğretim stratejilerinin ana amacı, öğrencilerin öğrenmede etkin rol almalarını, neyi neden yaptıklarının farkında olmalarını, aktarım becerilerine odaklanmalarını, üst-düzye bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmelerini, öğrenci-öğretmen arasındaki çift yönlü etkileşimlerini artırmalarını, ön bilgi ve deneyimlerini harekete geçirmelerini, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerini, gerçek yaşam sorunlarıyla karşı karşıya kalmalarını, içeriği çoklu ortamlarla görmelerini ve öğrenmelerinin sorumluluğunu kendilerinin üstlenmelerini sağlamaktır (Attard ve diğerleri, 2010; Blumberg, 2009; Boyopati, 2000; Kember, 2008; Özer, 2008; Schunk, 2004).

ÖMÖ'de tek bir yöntem/teknığe yer vermek yerine, yöntem/teknik kullanımında çeşitlilik sağlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, görev-temelli öğrenme, kaynağa dayalı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve bilişsel çıraklık en yaygın biçimde kullanılan ÖMÖ yöntemleri arasında yer almaktadır. Öte yandan, en sık kullanılan teknikler ise, eleştirel ve yaratıcı düşünme gerektiren açık-uçlu problemler, benzetimler, rol oynama, tartışmalar, projeler/ödevler, ürün dosyaları, alan çalışması, durum çalışması ve bilgi ayrılığıdır (Attard ve diğerleri, 2010; Boyopati, 2000; Ellington, 1996; Felder ve Brent, 1996; Ingleton, Kiley, Cannon ve Rogers, 2000; Kember, 2008; Özer, 2008). Boyopati'nin (2000) de belirttiği gibi, ÖMÖ'de kullanılan yöntem/tekniklerin temel işlevi, öğretimin öğretmenin tekelinde olduğu geleneksel sınıflardan uzaklaşmak ve öğrenci katılımını en üst düzyeye taşımaktır. Öğretim yöntem/tekniklerinin özünde öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerini ortaya koyabilmelerini sağlamaktır. Yöntem/tekniklerle ilgili öteki özellik ise, öğrencilerin bildiklerinden yola çıkıp bilmediklerine doğru ilerlemeleridir. Bu, öğrencilerin yeni bilgileri önceden bildiklerinin üzerine koyarak "bir anlama dağarcığı oluşturmaları ve geliştirmeleri"ne olanak sağlar (Ingleton ve diğerleri, 2000). Kullanılacak yöntem/teknığe karar verirken öğretmenler tüm öğrencilerin aynı yolla güdülenmediklerini unutmamalıdır; bu nedenle, onların değişik durumlarda, öğrencilere dayalı olarak, birini ya da ötekini, hatta ikisinin birleşimini kullanmaları gerekebilir (Attard ve diğerleri, 2010).

Yapılan eğitim reformalarına ve eğitimi geliştirme çabalarına karşın, son araştırmalar, öğretmen-merkezli öğretimin birçok gelişmekte olan ülkede hâlâ başlıca öğretim yöntemi olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Mustafa ve Cullingford (2008) tarafından Ürdün'de 46 okulda yapılmış olan çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin kullandıkları ana öğretim yönteminin düzenlatım olduğunu göstermiştir. Hardman, Abd-Kadir ve Smith (2008), Nijerya'daki ilkokullarda öğrenci katılımının az olduğunu ve ezbere dönük öğretim yapıldığını saptamışlardır. Buna benzer olarak, Saito, Tsukui ve Tanaka (2008) Vietnam'daki ilkokullarda gerçekleştirilen öğretimi geleneksel ve öğrenciler arasında yarışmayı özendirici olarak tanımlamışlardır. O'Sullivan'ın (2004) Namibya'da yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ÖMÖ'yü uyguladıklarını iddia etmelerine karşın, görüşmelerde ve sınıf içi yapılan gözlemlerde geleneksel öğretimin hâlâ ana öğretim yöntemi olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Malavi'de öğretmen adayları ile yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarının ÖMÖ'yü, örneğin, grup çalışması etkinliklerini öğrencilerin gruplar içinde bulunmaları ancak bireysel olarak çalışmalarını biçiminde gerçekleştirmeleri, yalnızca yüzyesnel olarak uygulama eğiliminde olduklarını göstermiştir (Mtika ve Gates, 2010). Chiu ve Whitebread (2011), Tayvan'da öğretmenlerin matematik

öğretiminde kullanılan yapılandırmacı yöntemlerle ilgili hizmetiçi eğitimden geçmiş olmalarına karşın, hiçbirinin bu yöntemleri tam olarak uygulamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Türkiye’de ilköğretim okullarında yapılan iki çalışma ise, ÖMÖ’nün uygulanmasında yetersiz öğretmen eğitimi, kalabalık sınıflar ve ailelerin öğrenci projelerine aşırı karışmaları gibi önemli sorunlar olduğunu göstermiştir (Altinyelken, 2011; Güneş ve Baki, 2011). Yılmaz (2009), Türkiye’deki öğretmenlerin kendilerini geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışına sahip temel bilgi aktarıcısı olarak gördüklerini saptamıştır. Ocak (2012) da, öğretmen adaylarının öğretmenlerin sınıfta yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada yetersiz olduklarını farkettilerini belirtmiştir. Bunlardan başka, 72 gelişmekte olan ülkede yapılmış olan araştırmaları kapsayan yeni meta analiz çalışması, ÖMÖ’nün gelişmekte olan ülke koşullarında uygulanmasının çok zor olduğunu, bu yüzden geleneksel öğretmen-merkezli öğretimin hâlâ okullarda yaygın olarak uygulandığını ortaya koymuştur (Schweisfurth, 2011).

Mesleki gelişim programları ve teknolojik kaynaklar gibi çeşitli eğitim olanaklarının var olmasına karşın, gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır (Kember, 2008; Weimer, 2002). Toh, Ho, Chew ve Riley’in (2003) belirtmiş oldukları gibi, “Birçok öğretmen derslerini yürütmede tepegöz saydamları kullanmaktan ‘power point’ sunularına ve ağ-temelli bağlantılara geçmiştir... Ancak bu, yapılan öğretimin hâlâ oldukça öğretmen-merkezli olduğu gerçeğini değiştirmemektedir” (s. 196). Murphy’nin (2006) İrlanda okullarında uygulanan eğitim programlarını incelediği çalışmada birçok öğretmenin etkinlik-temelli çocuk-merkezli yaklaşımdan daha çok geleneksel öğretim yaklaşımını uyguladıklarını ortaya koymuştur. Deed’in (2010) Australya’da yakın geçmişte yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenciler olmada isteksiz oldukları ve öğretmene bağımlı olmayı tercih ettikleri ortaya konmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan çalışmalar (Eberly, Newton ve Wiggins, 2001; Hoyt ve Perera, 2000; Lammers ve Muphy, 2002; Liu, Qiao ve Liu, 2005; Nunn, 1996) da, ÖMÖ’ye geçilmesi için çağrı yapılmasına karşın, beceri ve tutum geliştirmeye çok az önem verilerek bilgi aktarımına odaklanıldığını göstermiştir. Hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerin koşullarında yapılmış olan çalışmalar, ÖMÖ’nün uygulanmasında sorunlar olduğunu ve öğretmen-merkezli öğretimin hâlâ yaygın olarak kullanıldığını açıkça ortaya koymuştur.

Kuzey Kıbrıs’ta 2005 yılında başlatılan eğitim reformu, okullarda ÖMÖ’nün uygulanmasını gerekli kılmıştır (The Cyprus Turkish Education System, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı, ÖMÖ’nün uygulanmasıyla, öğrencilerin eleştirel düşünme, etkili iletişim, işbirliği, yaratıcılık, üretkenlik ve problem çözmeyi geliştiren yaşam-boyu öğrenme becerilerini kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve bilgi üretmede gerekli olan yeterliliklerle donatılmalarını amaçlamaktadır. ÖMÖ’nün okullarda uygulamaya konması, Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminde kimi değişimlere yol açmıştır. İlk olarak, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanan programlarda küçük değişiklikler yapılmıştır. Dolayısıyla, ders kitaplarındaki bilgilerin aktarılmasından sorumlu olan öğretmenleri merkeze yerleştiren öğretim felsefesi yerine, yeni programlar öğrencileri çeşitli kaynakları kullanarak bilgiye ulaşmalarına olanak sağlayan kendi öğrenme sorumluluklarına sahip etkin katılımcılar olarak kabul eden ÖMÖ’ye dayandırılmıştır. Eğitim programlarında yapılan küçük değişikliklerin yanı sıra, kimi ders kitapları, ÖMÖ’nün ilke ve özelliklerine daha iyi uymaları için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmeyi içeren üst düzey bilişsel becerilere ağırlık verecek biçimde gözden geçirilmiştir. Ayrıca, ürün dosyası ve projeleri içeren öğrenci-merkezli değerlendirme yöntemleri ile bu yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre olan yararları konusunda öğretmenler bilgilendirilmiştir (Ölçme ve değerlendirme yöntemleri, t. y.). ÖMÖ’nün okullarda etkili biçimde uygulanmasını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ÖMÖ ilke ve özellikleri ile ilgili kuramsal bilgiler ile buluş yolu ve işbirlikli öğrenme gibi öğrenci-merkezli öğretme ve öğrenme yöntemleri konularını kapsayan hizmetiçi eğitim programları düzenlenmiştir.

Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim Bakanlığı'na (2005) göre, ÖMÖ sınıflarda, okullarda uygulanmaktadır. Ancak, ÖMÖ'nün ne ölçüde uygulandığı, birçok eğitimci, araştırmacı ve hatta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merak edilen bir konu alanını oluşturmaktadır. ÖMÖ'nün bütününe ya da farklı boyutlarının uygulanmasını inceleyen araştırmaların olmayışı gerçeği, bu alanda yapılacak ve ÖMÖ'nün uygulanmasının gelişmesine olanak sağlayacak bilimsel araştırmaların yapılmasını gerekli kılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs'taki liselerde öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin uygulanmasını incelemektir. Bu çalışmayla aşağıdaki iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci-merkezli öğretim stratejileri Kuzey Kıbrıs'taki liselerde öğretmenler tarafından ne ölçüde uygulanmaktadır?
2. Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin uygulanması, öğretmenlerin cinsiyeti, öğretim dalı, öğretmenlik deneyimi ve bitirilen lisans programı gibi kişisel özelliklerine göre nasıl değişmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel bölümün nicel bölümü izlediği açıklayıcı karma desen (Creswell ve Plano-Clark, 2011) kullanılmıştır. Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin ne ölçüde uygulandığı ve bu stratejilerin kullanımının öğretmen özelliklerine göre değişip değişmediği hem nicel hem de nitel veriler kullanılarak betimlenmiştir. Kullanılan araştırma deseni içerisinde, nicel veriler Öğrenci-Merkezli Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin (ÖMÖSÖ) liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Öte yandan, nitel veriler 33 öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Gerek nicel ve gerekse nitel verilerden elde edilen bulgular araştırmanın sonunda birleştirilmiş ve tartışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı genel liselerde çalışan 430 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma hem nicel hem nitel verilerin toplamasını içerdiğinden, farklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması ile ilgili olarak, evrenin küçük olmasından ötürü, araştırmacılar genel liselerde çalışan tüm öğretmenlere ulaşmaya çalışmışlardır. 430 lise öğretmeni arasından 370'i araştırmaya gönüllü olarak katılmış, ancak eksik doldurulmuş olmaları nedeniyle 61 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Bundan dolayı, araştırmada 309 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Verileri kullanılan 309 öğretmenin %66.3'ü kadın, %33.7'si ise erkektir. Öğretim dalı bakımından, katılımcıların %27.8'i sosyal bilimler, %17.5'i fen, %17.5'i yabancı dil ve geriye kalan %11'i ise güzel sanatlar öğretmeni. Deneyim bakımından, öğretmenlerin %45.6'sı 1-10 yıl, %39.8'i 11-20 yıl, geriye kalanı ise 20 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahiptir. Bitirilen lisans programı bakımından ise, katılımcıların yarısı öğretmen eğitimi programlarını bitirmiş, öteki yarısı üniversitede değişik alanlardaki lisans programlarını bitirip öğretmenlik sertifikasına sahiptir.

Araştırmanın nitel bölümünde, nitel bölümdeki örneklemin nicel bölümdeki örneklemin bir alt grubu olduğu çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Collins, Onwuegbuzie ve Jiano, 2007). Nitel bölümdeki katılımcılar, araştırmanın nicel bölümüne katılmış olan öğretmenlerin özelliklerini en iyi biçimde temsil edecek bir örneklem oluşturmak için amaçlı olarak (Fraenkel and Wallen, 2006) seçilmiştir. Kuzey Kıbrıs'ta toplam 11 genel lise bulunmaktadır; onun için, araştırmacılar her okuldan üç öğretmenle görüşme yapmaya karar vermişlerdir. Dolayısıyla, nitel bölümdeki örneklem 309 öğretmenin 33'ünden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Öğrenci-Merkezli Öğretim Stratejileri Ölçeği (ÖMÖSÖ) ve Öğrenci-Merkezli Öğretim Stratejileri Görüşme Formu (ÖMÖSGF) olmak üzere iki farklı veri toplama aracı geliştirilip kullanılmıştır.

ÖMÖSÖ, öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğretim stratejilerini sınıflarında ne ölçüde kullandıklarını, ayrıca stratejileri kullanmalarının cinsiyetlerine, öğretim dallarına, öğretmenlik deneyimlerine ve bitirdikleri lisans programına göre değişip değişmediğini belirlemek için kullanılmıştır. Katılımcıların ana dillerinin Türkçe olması nedeniyle, ÖMÖSÖ Türkçe olarak hazırlanmıştır. ÖMÖSÖ'nün içerik ve görünüş geçerliği, 10 öğretim üyesinden kimi maddelerin yeniden yazılması, kimi maddelerin çıkartılması ve kimi maddelerin eklenmesi gibi değişiklikleri kapsayan uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. 18 maddeyi içeren ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için evrenden toplanan verilerle açımlayıcı faktör çözümlemesi yapılmış ve kimi maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Açımlayıcı faktör çözümlemesi, Varimax döndürmeyi içeren temel bileşenler çözümlemesi ile yapılmıştır. Faktör çözümlemesinde faktör yükünün en az 0.30 ve üzeri, açıklanan varyans oranının ise 0.40 ve üzeri olması ölçüt olarak alınmıştır. Kaiser ölçütleri uygulanarak özdeğeri 1.00'den büyük olan maddeler ölçeğe katılmıştır. Daha sonra ise, elde edilen faktörler Varimax döndürme ile döndürülmüştür. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk ölçüsü, önerilen 0.60 değerinin çok üzerinde bir değer olan 0.81 olarak hesaplanmıştır. Barlett testi sonucu bulunan ($X^2(78) = 870.24, p < .01$) değeri anlamlı olup verilerin faktör çözümlemesine uygun olduğunu göstermiştir.

Açımlayıcı faktör çözümlemesi ile elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. ÖMÖSÖ'nün Açımlayıcı Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör	Madde sayısı	Faktör yükleri ve *madde-test korelasyonları	Öz değer	Varyans Yüzdesi	Cronbach Alfa katsayıları	Açıklanan toplam varyans yüzdesi
Stratejilerin belirlenmesinde öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması	7	0.44 – 0.72 (0.38 – 0.55)	3.806	29.280	.78	.51
Bağımsız öğrenme stratejileri	3	0.57 – 0.77 (0.53 – 0.60)	1.714	13.206	.74	
Geleneksel öğretim yöntem/teknikleri	3	0.70 – 0.78 (0.64 – 0.68)	1.078	8.295	.80	

Not: *madde-test korelasyonları parantez içerisinde gösterilmiştir.

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, ÖMÖSÖ üç faktörlü bir yapı oluşturmaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansın yüzdesi 0.51'dir. Maddelerin faktör yükleri 0.44 ile 0.78 arasında değişmektedir. Birinci faktör olan "stratejilerin belirlenmesinde öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması" 7 maddeyi kapsamaktadır. İkinci faktör olan "bağımsız öğrenme stratejileri" ve son faktör olan "geleneksel öğretim yöntem/teknikleri" ise 3'er maddeden oluşmaktadır. Üç faktörün de Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009), olması gereken minimum 0.6 değerinin üzerinde olup 0.74 ile 0.80 arasında değişmektedir. Çözümleme sonuçlarına dayanarak, ÖMÖSÖ'nün bu çalışmada kullanılması için geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. ÖMÖSÖ'nün son biçimi, (0) hiçbir zaman, (1) hemen hemen hiç, (2) nadiren, (3) sık sık, (4) hemen hemen her zaman, (5) her zaman biçiminde sıralanan 0-5 arasında derecelendirilmiş 6'lı Likert tipi ölçek olup 13 maddeden oluşmaktadır. 13 maddenin 10'u olumlu, kalan 3'ü ise olumsuz olarak nitelendirilmiştir. Olumsuz maddeler verilerin çözülmesi sırasında ters kodlanmıştır.

ÖMÖSÖ'ye ek olarak, toplanan verileri tamamlamak ve sonuçları daha ayrıntılı bir biçimde ortaya koyabilmek için Öğrenci-Merkezli Öğrenme Stratejileri Görüşme Formu (ÖMÖSGF) hazırlanmış ve kullanılmıştır. Görüşme soruları, ölçekteki maddelere paralel bir biçimde hazırlanmış olup "Sınıfınızda genellikle ne tür stratejilere yer verirsiniz? Neden?","Kullanacağınız stratejileri belirlerken ne gibi etmenleri göz önünde bulundurursunuz? Neden?","Hangi öğretim ve öğrenme

yöntem/tekniklerinin en etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?”, “Öğrenci-merkezli öğretim yöntem/teknikleri kullanıyor musunuz? Neden?”, “Grup çalışmalarına yer veriyor musunuz? Neden?” gibi sorulardan oluşmuştur. ÖMÖSGF'nin geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmış, daha sonra beş lise öğretmeni ile yapılan pilot görüşmelerin (Silverman, 2004) ardından gerekli değişiklikler yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği daha da artırmak için ‘uzman incelemesi’ (Miles ve Huberman, 1994) ile ‘doğrulama incelemesi’ne (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Miles ve Huberman, 1994) dönük işlemler yapılmıştır. Kodlayıcılararası tutarlılık (Miles ve Huberman, 1994) %90 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama ve Çözümleme

Çalışmada gerekli olan veriler, 11 genel lisede görev yapmakta olan öğretmenlerden ÖMÖSÖ ve ÖMÖGF kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenler araştırmanın amacıyla ilgili bilgilendirilmiş ve çalışmaya katılma onayları alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlere öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin incelenmesini içeren bu çalışmaya katılımlarının ne kadar önemli olduğu anlatılmıştır.

İlk olarak, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere okullarının öğretmenler odasında yaklaşık olarak 20 dakika süren ÖMÖSÖ uygulanmıştır. Bunu ÖMÖSGF'nin uygulanması izlemiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin her biri yaklaşık 40 dakika sürmüş, dil engellerini önlemek için görüşmeler Türkçe yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Nitel veriler toplandıktan sonra tüm görüşmeler sözcük sözcük yazıya dökülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin gerçek adları takma adlar kullanılarak gizli tutulmuştur. Her iki araç araştırmacıların kendileri tarafından uygulanmıştır.

ÖMÖSÖ aracılığıyla toplanan veriler SPSS programında istatistiksel testler kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin ne ölçüde uygulandığını belirlemek için betimleyici istatistik kullanılmış, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini uygulamalarının cinsiyetlerine ve bitirdikleri lisans programlarına göre değişip değişmediğini belirleme ile ilgili olarak bağımsız örneklem t-testi kullanılmış, öğretim dalı ve öğretmenlik deneyimi ile ilgili olarak ise tek-yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Öte yandan, görüşmelerden elde edilen veriler, veriler arasındaki benzerliklerin, ilişkilerin ve farklılıkların göz önünde bulundurulduğu tematik çözümleme (Gibson ve Brown, 2009) yoluyla çözümlenmiştir. Nitel veri çözümlemesi ile ilgili olarak ise, ÖMÖSÖ'den uyarlanmış olan “gerçek yaşam durumları”, “ön deneyimler”, “etkileşim”, “grup çalışması”, “özerklik”, “bireysel yetenekler”, “düzenlatım”, “bireysel çalışma” ve “tek bir öğretme yöntemi”nden oluşan önceden belirlenmiş kodlar, ön kategorilerin oluşturulmasında temel alınmıştır. Önceden belirlenmiş kodlara ek olarak tümevarım yoluyla görgül kodlar da üretilmiştir. Kodlamadan sonra, “geleneksel öğretim ve öğrenme yöntem/teknikleri” ile “öğrenci-merkezli öğretim ve öğrenme yöntem/teknikleri” kapsayan iki ana kategori oluşturulmuştur.

Bulgular

Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin ne ölçüde uygulandığı

Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin ne ölçüde uygulandığını bulmak için ilk olarak aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Buna ek olarak, görüşmeler yoluyla elde edilen öğretmen görüşleri çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi ve elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Ölçek aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretim Stratejileri ve Faktörleri ile İlgili İstatistiksel Değerler

Öğretim stratejileri	Min	Maks	AO	%95 GA	SS	Kullanılma sıklığı
Strateji seçiminde öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması	11.00	35.00	25.22	[24.69, 25.76]	4.73	Üst düzey
Bağımsız öğrenme stratejileri	2.00	15.00	10.87	[10.59, 11.15]	2.49	Üst düzey
Geleneksel öğretme yöntem/ teknikleri	.00	15.00	7.63	[7.30, 7.96]	2.96	Heterojen
Öğretim stratejileri toplam	22.00	62.00	43.73	[42.93, 44.53]	7.18	Orta-üstü

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğretim stratejilerini uygulamada homojenlik gösterdiklerini ve bu stratejileri orta-üstü düzeyde uyguladıklarını ortaya koymaktadır. *Stratejilerin belirlenmesinde öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurma ve bağımsız öğrenme stratejileri* olarak adlandırılan iki faktörün yüksek düzeyde uygulandığı belirlenmiştir. *Stratejilerin belirlenmesinde öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurma* faktörü, özgün görevler/problemler kullanma, öğrencilerin ön bilgileriyle gereksinme ve yeteneklerini göz önünde bulundurma ve öğrenci-merkezli öğretim yöntemleri kullanma gibi maddelerden oluşmaktadır. *Bağımsız öğrenme stratejileri* faktörü ise, öğrencilerin yeni öğrendiklerini daha önce öğrendikleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olma, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağlama ve özerkliği özendirme maddelerini içermektedir. *Geleneksel öğretme yöntem/teknikleri* faktörünün öğretmenler tarafından bu iki faktörden farklı olarak orta düzey sıklığında uygulandığı açıklanmıştır. Bu faktörle ilgili olarak elde edilen sonuçlar öğretmenlerin heterojen özellikte olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak, kimi öğretmenlerin kendilerini geleneksel yöntem/teknikleri kullandıkları, kimilerinin ise kullanmadıkları yönünde algıladıkları sonucuna varılabilir. Bu faktör, tek bir öğretim yöntemi kullanma, düzenlatım, takım çalışması yerine bireysel öğrenmeyi özendirme maddelerinden oluşmaktadır.

33 öğretmenle yapılan görüşmelerin çözümlenmesinin sonucu olarak, *geleneksel öğretme ve öğrenme yöntem/teknikleri* ve *öğrenci-merkezli öğretim ve öğrenme yöntem/teknikleri* kategorileri ortaya çıkmıştır.

Geleneksel öğretme ve öğrenme yöntem/teknikleri göz önünde bulundurulduğunda, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin tüm derslerde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler sınıflarında genellikle düzenlatım, soru-yanıt, örnek verme ve sınıf tartışması kullandıklarını bildirmişlerdir:

Dersin başında, her zaman kuralları tahtaya yazar ve herşeyi açık bir biçimde açıklarım. Daha sonra örnekler veririm, çok örnek vermeye çaba gösteririm. Ayrıca, öğrencileri soru sormaya özendiririm. Bunun yeni bir konuyu öğretmede en iyi yol olduğuna inanıyorum. (Selma, İngilizce öğretmeni)

Yeni bir konuyu sunarken, öğrencilerimden tamamen sessiz olmalarını isterim. İlk onlara her şeyi açıklarım. Kuralları tahtaya yazar ya da onlardan kitaplarında bunların altını çizmelerini isterim. Tahtada sorular çözerim. Ardından onlara kimi sorular veririm. Eğer soruları yanıtlarken sorun yaşarlarsa, her şeyi bir kez daha açıklarım. (Tuna, matematik öğretmeni)

Başka birçok öğretmenin belirttiği gibi, bu öğretmenlere göre de, düzenlatım, özellikle yeni konuların sunulmasında kullanılan en etkili ve aynı zamanda en yaygın kullanılan öğretim yöntemidir. Öğretmenler, kuralları açıklarken, örnek verirken ve soru sorarken düzenlatımı kullandıklarını, çünkü düzenlatımın yeni bir konunun öğretimi için en etkili yöntem olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Veriler, açıkça öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerileri aktarmak için geleneksel yaklaşımı kullandıklarını ve öğrencilerden ise tek başlarına hiçbir şeyi bulmalarının beklenmediğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çoğu (29), öğrencilerin grup içinde çalışmalarından çok bireysel çalışmalarını tercih ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler arasında, öğrencilerin grup olarak çalışmak yerine tek başlarına çalışmalarının daha iyi olduğu yönünde ortak görüş birliği vardır. Öğretmenler, öğrenciler tek başlarına çalıştıklarında her birini kolayca izleyebildiklerini ve onlara ek destek sağlayabildiklerini söylemişlerdir. Fizik öğretmeni Azra'nın aşağıda özetlediği görüşü bunu pekiştirir niteliktedir:

Öğrencilerin gruplarda çalışmalarını tercih etmiyorum. Bence tek başlarına çalışmaları kendileri için daha iyi. Bunun daha etkili olduğunu düşünüyorum. Konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol edebiliyorum. Eğer onların birlikte çalışmalarını istersem, onları kontrol etmem ve soruları yanıtlamada kimlerin sorun yaşadığını görmem çok daha zor olur.

Yukarıdaki alıntı, Azra'nın sınıfta olup biten her şeyin kontrolünün kendisinde olması kaygısını yaşadığını ortaya koyuyor. Bu ÖMÖ'de yeri olmayan ve öğretmenler arasında yaygın olan bir kaygıdır (Attard ve diğerleri, 2010; Beaten, Kyndt, Struyven ve Dochy, 2010; Brandes ve Ginnis, 1986; Kember, 2008). ÖMÖ'de, kontrol geçici bir süreliğine öğretmenindir ve öğrenme sürecinin sahibi öğrencilerdir. Üstelik, ÖMÖ'de öğrenciler yalnızca öğretmenden değil, grup çalışmaları yoluyla birbirlerinden de öğrenirler.

Nitel veriler, daha önce işlenen konuları pekiştirmek amacıyla öğrencilere düzenli olarak ev ödevi verildiğini ortaya koymuştur.

Öğrenci-merkezli öğretim ve öğrenme yöntem/tekniklerinin kullanılması ile ilgili olarak, öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerinin zaman alıcı olduğu, sınıfta kullanılmalarının zor olduğu, öğrencileri ülke genelinde yapılan ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara hazırlamada çok etkili olmadığı konularında öğretmenlerin ortak düşüncede oldukları görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni Burak'ın yorumları bunu pekiştirmektedir:

Buluş yoluyla öğrenme gibi öğrenci-merkezli öğretim yöntemleri olduğunu biliyorum, fakat dürüst olmak gerekirse, zaman alıcı ve zor oldukları için onları kullanmıyorum. ... Zor dedim çünkü buluş yoluyla öğrenmede öğrencilerin kurallara kendi kendilerine ulaşana dek örnekler üzerinde çalıştırılmaları gerekiyor. İşlenecek çok konu var. ... Benim bu çocukları aynı zamanda üniversite sınavına hazırlamam gerekiyor. Bence bu çok daha önemli.

Burak'ın yorumları öğretmenlerin üniversite sınavı ile ilgili kaygıları olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencileri üniversite sınavına hazırlama konusunda baskı hissetmekte, bu yüzden de zaman alıcı olarak düşündükleri öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerine yer verme eğilimi içinde bulunmamaktadırlar. Yalnızca birkaç öğretmen (6) buluş yoluyla öğrenme ve/ya da işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler arasında ikili çalışma ve grup çalışması etkinliklerinin, bireysel çalışmalarla karşılaştırıldığında, çok etkili olmadığı yönünde görüş birliği vardır. Üstelik, zaman sınırlılığı nedeniyle ikili çalışma ve grup çalışması etkinlikleri uygulamaktan kaçınmaktadırlar. Birçok öğretmen (23) grup çalışması sırasında öğrencilerin çok gürültü yapma ve birbirlerini rahatsız etme eğilimi içinde olduklarını söylemiştir:

Grup çalışması etkinlikleri işe yaramıyor. Onlar [öğrenciler] çok yavaş çalışıyorlar. Çok zaman alıyor. Bazıları hiçbir şey yapmayı ötekileri rahatsız ediyorlar. Ben herkesin katılmasını istiyorum ama çok zor. ... Çok yüksek sesle konuşuyorlar, bazen tartışıyorlar. Bu yüzden, tek başlarına çalışmalarını istiyorum. (İrmak, kimya öğretmeni)

İrmak'ın öteki birçok öğretmen tarafından da dikkat çekilen görüşleri, öğretmenlerin zaman sınırlılığı ve gürültü gibi kimi kaygılarından ötürü grup çalışmalarını tercih etmediklerini açıkça ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin özellikleri ve öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin kullanımına ilişkin algıları

Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğretim stratejilerini kullanmalarının cinsiyetlerine, öğretim dallarına, öğretmenlik deneyimlerine ve bitirdikleri lisans programlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler *t* testi ve tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır.

Cinsiyet, öğretim dalı ve öğretmenlik deneyimi ile ilgili olarak uygulanan *t* testi sonuçları anlamsız bulunmuştur ($p>.05$). Bununla birlikte, *bitirilen öğretmen eğitimi programları* ile ilgili olarak uygulanan *t* testi sonucu $t(295) = -2.23, p = .03$ ise yalnızca *geleneksel öğretim yöntem/teknikleri* faktörü için anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, başka alanlarda lisans programlarını bitirmiş ve öğretmenlik sertifikasına sahip olan öğretmenlerin ($M= 8.08$) geleneksel öğretim yöntem/tekniklerini öğretmen eğitimi programını bitirmiş olan öğretmenlerden ($M=7.33$) daha çok kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Standartlaştırılmış etki büyüklüğü indeksi, *d*, orta düzeyde olumsuz etkiyi gösteren 0.25 olarak saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile, Kuzey Kıbrıs'taki liselerde ÖMÖ'nün önemli bir boyutunu oluşturan öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin sınıflarda ne ölçüde uygulandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla liselerde çalışan öğretmenlerden toplanan hem nicel hem nitel veriler kullanılmıştır.

Sınıflarda kullanılan öğretim stratejileriyle ilgili verilerin öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin, stratejilerin belirlenmesinde öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurma ve bağımsız öğrenme stratejileri olarak tanımlanan iki faktör ile birlikte orta-üstü düzeyde kullanıldığını göstermesine karşın, aynı veriler geleneksel öğretim yöntem/tekniklerinin liselerde hâlâ uygulanmakta olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, derinlemesine yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel verilere göre çok farklı bir resim oluşturmuştur. Nicel veriler öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin orta üstü düzeyde kullanıldığını gösterirken, nitel veriler öğretmen-merkezli öğretimin sınıflarda hâlâ egemen olduğunu göstermiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar, düz anlatım, soru-yanıt, bireysel çalışma ve sınıf tartışmasının çok yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Buluş yoluyla öğrenme ve grup çalışmalarını içeren öğrenci-merkezli öğretim yöntem/tekniklerinin, zaman alıcı ve sınıfta kullanımlarının zor olduğu düşüncesiyle, öğretmenler tarafından kullanımları tercih edilmemektedir. Öğretmenler, ayrıca, derste işlemleri gereken çok konu olmasından ve öğrencileri üniversite sınavına hazırlamaları gerektiğinden ötürü öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Buradan, öğretmenler tarafından geleneksel yaklaşımın yeni konuların öğretilmesinde ve öğrencileri sınavlara hazırlamada daha etkili bulunduğu için tercih edildiği söylenebilir. Bu bulgu, hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlı olup geleneksel yaklaşımın okullardaki öğretim-öğrenme sürecinde hâlâ egemen olduğunu göstermektedir (Chiu ve Whitebread, 2011; Eberly, Newton ve Wiggins, 2001; Hardman, Abd-Kadir ve Smith, 2008; Hoyt ve Perera, 2000; Lammers ve Murphy, 2002; Liu, Qiao ve Liu, 2005; Mohammad ve Harlech-Jones, 2008; Mtika ve Gates, 2010; Murphy, 2006; Mustafa ve Cullingford, 2008; Nunn, 1996; O'Sullivan, 2004; Saito, Tsukui ve Tanaka, 2008; Schweisfurth, 2011).

Öte yandan, öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili elde edilen veriler, öğretmenlerin sınıflarda öğrenci-merkezli öğretim stratejilerini uygulamalarında cinsiyetlerine ($p>.05$) göre anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Lammers ve Murphy'nin (2002) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sunuş yolunu kullanmaya daha çok eğilimli olduklarını gösteren araştırma ile çelişmektedir. Buna benzer olarak, öğretmenlerin öğretim dallarına ($p>.05$) göre de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Kember ve Gow (1994) ve Stes, Gijbels ve Petegam'ın (2007) yaptıkları

çalışmalardaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, “katı disiplinler” olarak adlandırılan matematik, kimya ve biyoloji gibi derslerin öğretimini yapan öğretmenlerin, tarih ve eğitim gibi “saf yumuşak” ve “uygulamalı yumuşak” olarak nitelendirilen derslerin öğretimini yapan öğretmenlere göre, öğretmen-merkezli yaklaşımı daha çok kullandıklarını gösteren ve aralarında anlamlı farkın olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi ve Ashwin, 2006; Lueddeke, 2003; Singer, 1996). Öğretmenlerin sınıflarında öğretim stratejilerini uygulamaları arasında öğretmenlik deneyimi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, Stes, Gijbels ve Petegam’ın (2007) öğretmenlik deneyimi ve öğretim yaklaşımı arasında ilişki olmadığını gösteren çalışmanın bulgularıyla ters düşmektedir. Öte yandan, *bitirilen lisans programının*, öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğretim yöntem/tekniklerini öteki fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha çok kullandıklarının belirlenmesi nedeniyle, öğretim stratejileri üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Betimsel istatistik sonuçları da öğretmenlerin heterojen özelliklere sahip olduğunu, sınıflarda geleneksel yöntem/tekniklerin yanı sıra öğrenci-merkezli olanların da kullanılmakta olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin sınıfta öğretim-öğrenme sürecinde kullanılması konusunda daha donanımlı oldukları biçiminde açıklanabilir.

Kuzey Kıbrıs’ta liselerde öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin ne ölçüde kullanıldığının incelendiği bu araştırmanın sonunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Yeni eğitim sisteminin sınıflarda öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin uygulanmasını gerekli kılmış ve desteklemiş olmasına, ayrıca öğretmenlerin bu stratejileri orta-üstü düzeyde kullandıklarını düşünmelerine karşın, bu stratejilerin zaman alıcı ve kullanılması zor olmasından ve sınavlara hazırlamada çok etkili bulunmaması gerekçeleri ile tercih edilmedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, düzenlatımın liselerde en yaygın kullanılan öğretim yöntemi olduğu, probleme dayalı öğrenme, proje-temelli öğrenme, görev-temelli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, açık-uçlu problemler, rol oynama, alan çalışması ve örnek olay gibi öğrenci-merkezli öğretim yöntem/tekniklerinin kullanım dışı kaldığı saptanmıştır.

Öte yandan, öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğretim stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet, öğretim dalı ve öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlere göre değişmediği, bu değişkenlerin öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin uygulanmasında bir etkiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bitirilen lisans programı ile ilgili olarak ise, öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmenlerin, öteki fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre, öğrenci-merkezli öğretim yöntem/tekniklerini daha çok kullandıkları bulunmuştur. Bundan dolayı, bitirilen lisans programının, sınıfta öğretim-öğrenme sürecinde öğretim stratejilerinin uygulanmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmenlerin eğitim altyapılarının öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin kullanılmasına dönük beceri ve bilgiler açısından daha donanımlı olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu çalışmadan elde edilen tüm bulgular sonucunda, ÖMÖ’nün 2005’ten başlayarak okullarda uygulamaya konmuş olmasına karşın, öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin yeterli düzeyde uygulanmadığı ve geleneksel yöntem/tekniklerin Kuzey Kıbrıs’taki liselerde öğretim-öğrenme sürecine hâlâ egemen olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, Kuzey Kıbrıs'ta liselerde öğretmenler tarafından öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin kullanılmasını artırmak için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğretim yöntem/tekniklerinin uygulamasıyla ilgili olarak ivedilikle daha çok mesleki gelişim programlarına gereksinmelerinin olduğunu vurgulamaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin hâlâ en etkili olduğunu düşündükleri düzenlatım, soru-yanıt ve bireysel çalışmayı içeren geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle, mesleki gelişim programları öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye olan inançlarını değiştirecek biçimde desenlenmelidir. Alanda yapılan son araştırmalar (Borg, 2011; Lin, Chuang ve Hsu, 2014; Tam, 2015; De Vries, Van de Grift ve Jansen, 2014), öğretmenlerin inançlarını güncellemede ve değiştirmede temel olan ve aynı zamanda kuramsal bilgileri uygulamaya koymaya olanak sağlayan gözlem, yansıtma, ve eylem araştırması gibi alternatif yöntemlerin etkililiği ile ilgili kanıtlar ortaya koymuştur.
- Kuzey Kıbrıs'taki üniversitelerde öğretmen eğitimi ve öğretmenlik sertifikası programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin uygulanması için gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir. Özellikle, öğretmenlik sertifikası programlarında öğrenim gören adayların daha çok yönlendirme ve desteğe gereksinmelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir gerçek ise, öğretmen adaylarının genellikle geleneksel düzenlatıma dayalı eğitimden geçmiş olmalarıdır (Haser ve Star, 2009; Onurkan Aliusta, Alasya ve Özer, 2011; Schweisfurth, 2011; Struyven, Dochy ve Janssens, 2010). Bunun sonucu olarak, öğretmen adayları, aldıkları eğitime benzer biçimde öğretmeye eğilimli olmaları nedeniyle, sınıfta öğrenci-merkezli öğretim yöntem/tekniklerini etkili biçimde uygulamada başarısız olmaktadır.
- Ders içeriklerinin yükü ve üniversiteye giriş sınavları öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin uygulanmasını engelleyen önemli etmenler olarak görülmektedir. Derinlemesine yapılan görüşmeler, öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerinin zaman alıcı bulunması nedeniyle kullanılmadığını ortaya çıkarmıştır. Kuzey Kıbrıs'taki liselerde uygulanan eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan program geliştirme uzmanları tarafından incelenmeli ve eğer gerekli görülüyorsa gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Değerlendirme sistemi ile ilgili olarak, nitel veriler, öğretmenlerin öğrencileri sınavlara hazırlama gereksinmesi duyduklarını ve buna dayanarak da öğrenci-merkezli öğretim stratejilerine yer vermediklerini göstermektedir. Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan yöntemler, öğrencilere yapılan öğretimi doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden, lise öğretmenleri üründen çok sürece önem veren ürün dosyaları ve projeler gibi öğrenci-merkezli değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgilendirilmeli ve bu yöntemleri kullanmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Bu araştırmanın amacı, öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin liselerde ne ölçüde uygulandığını ortaya çıkarmaktır. Toplanan veriler, öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin uygulanmasıyla ilgili tutarsızlıklar olduğunu ortaya koymuştur. Buna dayalı olarak, öğretim stratejilerinin kullanımıyla ilgili olarak sınıflarda tam olarak ne olup bittiğini ortaya koyacak araştırmalara gereksinme duyulmaktadır. Bu, doğrudan ve sistemli biçimde yapılacak sınıf içi gözlemler aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: Conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137-160.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. ve Santa, R. (2010). *Student-centred learning: Toolkit for students, staff and higher institutions*. Berlin: Laserine.
- Beaten, M., Kyndt, E., Struyven, K. ve Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Blumberg, P. (2009). *Developing learner-centred teaching, a practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *ScienceDirect*, 39(3), 370-380. doi:10.1016/j.system.2011.07.009
- Boyopati, E. (2000). Learning: Student-centred vs teacher-centred. *Korean Journal of Chemical Engineering*, 17(3), 365-367.
- Brandes, D. ve Ginnis, P. (1986). *A guide to student-centred learning*. Great Britain: Athenaeum Press Ltd.
- Chiu, M. S. ve Whitebread, D. (2011). Taiwanese teachers' implementation of a new "constructivist mathematics curriculum": How cognitive and affective issues are addressed. *International Journal of Educational Development*, 31(2), 196-206.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. ve Jiao, Q. G. (2007). A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2011). *Mixed method research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Deed, C. G. (2010). Where do I begin? A case study of student self-regulation. *The International Journal of Learning*, 17(1), 443-453.
- De Vries, S., Van de Grift, W. J. C. M. ve Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(3), 338-357. doi:10.1080/13540602.2013.848521
- Doyle, T. (2008). *Helping students learn in a learner-centred environment*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Eberly, M. B., Newton, S. E. ve Wiggins, R. A. (2001). The syllabus as a tool for student-centred learning. *The Journal of General Education*, 50(1), 56-74.
- Ellington, H. (1996). Making effective use of student-centred learning methods. <http://www.nalanda.nitc.ac.in/misc/general/ciced/Ch06.html>adresinden erişildi.
- Felder, R. M. ve Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44, 43-97.
- Fraenkel, R. J. ve Wallen, E. N. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw Hill.
- Gibson, W. J. ve Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. California: Sage Publications.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. ve Van den Bossche. (2006). New learning environments and constructivism: The students' perspective. *Instructional Science*, 34, 213-226.
- Güneş, G. ve Baki, A. (2011). Reflections from application of the fourth grade mathematics course curriculum. *H. U. Journal of Education*, 41, 192-205.
- Hair, J. F, Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Hardman, F., Abd-Kadir, J. ve Smith, F. (2008). Pedagogical renewal: Improving the quality of classroom interactions in Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 55-69.
- Haser, C. ve Star, J. (2009). Change in beliefs after first year of teaching: The case of Turkish national curriculum context. *International Journal of Educational Development*, 29, 293-302.
- Hoyt, D. ve Perera, S. (2000). *Teaching approach, instructional objectives and learning*. Manhattan, Kans: IDEA Centre, Kansas State University.
- Ingleton, C., Kiley, M., Cannon, R. ve Rogers, T. (2000). *Leap into student-centred learning*. <http://www.adelaide.edu.auadresinden> erişildi.
- Kember, D. (2008). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58(1), 1-13.
- Kember, D. ve Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student. *Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Lammers, L. J. ve Murphy, J. J. (2002). A profile of teaching techniques used in the university classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 54-67.
- Lea, S., Stephenson, D. ve Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond educational bulimia? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- Lin, M. H., Chuang, T. F. ve Hsu, H. P. (2014). The relationship among teaching beliefs, student-centred teaching concept and the instructional innovation. *Journal of Service Science and Management*, 7, 201-210.
- Lindblom-Ylance, S., Trigwell, K., Nevgi, A. ve Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 285-298.
- Liu, R., Qiao, X. ve Liu, Y. (2005). A paradigm shift of learner-centered teaching style: Reality or Illusion? *Arizona Working Papers in SLAT*, 13, 77-83.
- Loyens, S. M. M. ve Gijbels, D. (2008). *Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach*, 36, 351-357.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalizing teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching scholarship' *Studies in higher education*, 28, 213-228.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Mohammad, R. F. ve Harlech-Jones, B. (2008). Working as partners for classroom reform. *International Journal of Educational Development*, 28, 534-545.
- Mtika, P. ve Gates, P. (2010). Developing learner-centred education among secondary trainee teachers in Malawi: The dilemma of appropriation and application. *International Journal of Educational Development*, 30, 396-404.
- Murphy, B. (2006). Child-centred practice in Irish infant classrooms: A case of imaginary play? *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 112-124.
- Mustafa, M. ve Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralized control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28, 81-88.
- Nunn, C. E. (1996). Discussion in the college classrooms: Triangulating observational and survey results. *Journal of Higher Education*, 67(3), 243-266.
- Ocak, G. (2012). An evaluation of teachers' success in building constructivist learning environments by preservice and inservice teachers. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.

- Onurkan Aliusta, G., Alasya, M. ve Özer, B. (5-8 Ekim, 2011). "Öğretmen-merkezli öğretimden öğrenci-merkezli öğrenmeye: Gerçekten olanaklı mı?" Eğitim Programları ve Öğretim Derneği ile Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri. Eskişehir.
- O'Sullivan, M. (2004). The reconceptualisation of learner-centred approaches: A Namibian case study. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 585-602.
- Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü. (t. y). *Ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/ana.html> adresinden erişildi.
- Özer, B. (2008). Öğrenci merkezli öğretim. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (s. 21-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Saito, E., Tsukui, A. ve Tanaka, Y. (2008). Problems on primary school-based in-service training: A case study of Bac Giang province. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 89-103.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*, (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*, 31(5), 425-432.
- Silverman, D. (2004). Introducing qualitative research. D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* içinde. (2nd ed.) (s. 1-8). London: Sage Publications.
- Singer, E. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37, 656-679.
- Stes, A., Gijbels, D. ve Petegam, V. (2007). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55(3), 255-267.
- Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2010). Teach as you preach: The effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 43-64.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(1), 22-43. doi:10.1080/13540602.2014.928122
- Ministry of National Education and Culture. (2005). *The Cyprus Turkish Education System*. Nicosia.
- Toh, K. A., Ho, B. T., Chew, C. M. K. ve Riley, J., P. (2003). Teaching, teacher knowledge and constructivism. *Educational Research for Policy and Practice*, 2(3), 195-204.
- UNESCO. (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*. Paris: UNESCO Division of Higher Education.
- Vighnarajah, Luan, W. S. ve Bakar, K. A. (2008). The shift in the role of teacher in the learning process. *European Journal of Social Sciences*, 7(2), 33-41.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centred teaching*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Yilmaz, K. (2009). Democracy through learner-centred education: A Turkish perspective. *International Review of Education*, 55, 21-37.

Ek 1. Öğrenci-Merkezli Öğretim Stratejileri Ölçeđinin İçeriği (ÖMÖSÖ)

FAKTÖRLER	MADDELER
Stratejilerin belirlenmesinde öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması	Derslerde gerçek yaşama dönük durum, problem ve alıştırmaların kullanıldığı uygulamalara yer veririm. Sınıfta uygulayacağım durum, problem ve alıştırmaları öğrencilerin önbilgilerini göz önünde bulundurarak belirlerim. Sınıfta öğrencileri etkin kılan öğretim yöntemleri kullanırım. Sınıfta öğretim stratejilerini belirlerken öğrencilerin bireysel becerilerini göz önünde bulundururum. Kullanacağım öğretim stratejilerini öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda belirlerim. Sınıfta grup çalışmaları düzenleyerek öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlarım. Öğrencilerin öğrenirken neyi niçin yaptıklarının farkında olmalarını sağlarım.
Bağımsız öğrenme stratejileri	Öğrencilerin yeni bilgilerle daha önce öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmalarına yardım ederim. Sınıfta her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine olanak sağlarım. Öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu özyönetimli bireyler olarak davranmaya yöneltirim.
Geleneksel öğretim yöntem/teknikleri	Sınıfta öğrencileri bireysel çalışmaya yönlendiririm. Derslerimi hep aynı öğretim yöntemini kullanarak yürütürüm. Derslerde konuların öğretiminde düzanlatım yöntemini kullanırım.