

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

JOHN DEWEY'İN İLERLEMECİ EĞİTİM FELSEFESİNE DAYANAN
ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADEM ASMAZ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. M. CÜNEYT BİRKÖK

MAYIS2019

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**JOHN DEWEY'İN İLERLEMECİ EĞİTİM FELSEFESİNE DAYANAN
ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADEM ASMAZ

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. M. CÜNEYT BİRKÖK**

MAYIS 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26/06/2019


Adem ASMAZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“John Dewey’in İlerlemeci Eğitim Felsefesine Dayanan Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

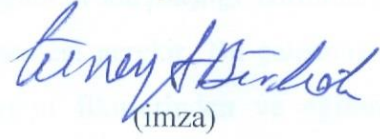
Doç. Dr. Bekir İNCE



(imza)

Üye (Danışman)

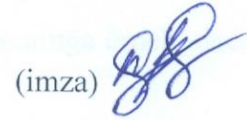
Doç. Dr. M. Cüneyt BİRKÖK



(imza)

Üye

Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI



(imza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28.06/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesinin öğrenme ortamına yansımaları olan öğrenci merkezli eğitim geçmişten yakın geleceğe kadar etkili olan geleneksel (öğretmen merkezli) eğitim anlayışına bir tepki olarak doğmuştur. Öğrenci merkezli eğitim her çocuğun yetenekli ve biricik olduğunu ancak bunun ortaya çıkabilmesi için öğrenme ortamında demokratik bir iklimin oluşmasını gerektiğini savunan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu çalışmada öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı, anlama ve anlatma becerilerine olan katkıları araştırılmıştır.

İnsanın hayatta yeni ufuklara yelken açması, yaşama heyecanını ve hayata yüklediği anlamı artıran en kıymetli sermayesidir. Ancak bu yolculukta insanoğlunun karşılaştığı zorluklara göğüs gerebilmesi, hiçbir zaman azmini ve kararlılığını yitirmemesi gerekir. Bu çalışmaya başlamamdaki en büyük etken lisansüstü dönemde araştırdığım fikirlerinden ve eğitim serüveninden son derece etkilendiğim 20. ve 21. yüzyıllara eğitimde damgasını vuran, birçok ülkenin eğitim sisteminin kurulmasında öncü olan John Dewey'in tüm insanlığa örnek olacak eğitim anlayışı olmuştur.

Öncelikle bu çalışmayı başarabileceğime inanan ve her zaman bizlere ümit ve azmi aşılayan değerli hocam Doç. Dr. M. Cüneyt Birkök'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın başından sonuna kadar yanımda olan; anlayışı, samimiyeti ve yardımseverliğiyle her zaman tebrik ve takdir ettiğim çok kıymetli dostum Nurbaki Karabay'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sevgisini ve ilgisini hiçbir zaman eksik etmeyen başta kıymetli eşim Esra Asmaz'a, oğlum Kerem Asmaz'a ve dünyaya yeni gelen canım kızım Betül Asmaz'a da sevgilerimi sunarım. Çalışma sürecimde teknik desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana sabırla yardımcı olan başta Büşra Köse hocama ve görev yaptığım okulumdaki öğretmen arkadaşlarıma bu süreçte bana verdikleri desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Bu çalışma bana hayatta yaşayabileceğimiz tüm olumsuzluklara rağmen yaşama umudumuzu ve azmimizi yitirmeden; gücümüzün son noktasına kadar mücadele etmemiz gerektiğini öğretmiştir.

ÖZET

JOHN DEWEY'İN İLERLEMECİ EĞİTİM FELSEFESİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Adem ASMAZ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. M. Cüneyt BİRKÖK

Sakarya Üniversitesi, 2019

21. yüzyılda birey ve bireye verilen değer oldukça önem kazanmıştır. Bireye verilen bu değer bireyin kültürel, sosyal, ekonomik vb. alanlarda gelişmesini sağlayan eğitime verilen değeri ve buna bağlı olarak okullaşmayı arttırmıştır. Okullaşmanın artması yada eğitim sürelerinin uzaması bireylerin daha iyi gelişmelerini sağlamak için düşünülse de eğitim ortamında öğrencinin pasif alıcı bir konumda olması, bilginin sadece öğrenmek ve ezberlemekten ibaret görülmesi, önceliğin konular ve eğitim müfredatının olması öğrencilerin kendilerinin tanıyamamalarına ve başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Eğitimin merkezine öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının konulması, motivasyonlarının artırılması, kendi yeteneklerinin farkına varması gibi etkenler öğrencilerin sosyal hayatta ve okulda başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Bu araştırmada John Dewey'in İlerlemeci eğitim felsefesinin eğitime yansımaları olan öğrenci merkezli eğitim metodunun öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını arttırmasındaki etkileri incelenmiştir. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul/Sancaktepe ilçesi Şehit Öğretmen Nurgül Kale İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 40 Deney grubu, 40 kontrol grubu olmak üzere toplamda (80 öğrenci) 6. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmada, iki faktörlü desen olarak tanımlanan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısını ölçmek amacıyla 6 klasik ve 9 çoktan seçmeli (dört seçenekli) toplamda 15 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Araştırmacı 6 haftalık eğitim süreci sonunda deney grubunda öğrenci merkezli eğitim; kontrol grubunda ise öğretmen merkezli eğitim metodunu kullanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarı testinden aldıkları sınav puanları göz önünde bulundurulduğunda deney grubuna uygulanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını arttırmasında olumlu yönde bir fark oluşturduğu görülmüştür. ($Z=-5,472$; $p>0,05$).

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmen merkezli eğitim ve öğrenci merkezli eğitime yönelik görüşlerini almak amacıyla uzman görüşü alınarak oluşturulmuş

açık uçlu 8 sorudan oluşan görüşme formu odak grup görüşmesi yöntemiyle rastgele seçilen 4 deney grubu 4 kontrol grubu öğrencisine uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yapılan görüşmelerde Türkçe dersinde konuları tartışarak ve birbirlerine sorular sorarak işlemlerinin daha etkili ve keyifli bir öğrenmeyi sağladığını ve derse aktif katıldıklarında motivasyonlarının ve özgüvenlerinin arttığını ve derste edindiği bilgi ve becerilerin kendilerine günlük hayatta da fayda sağladığını dile getirmişlerdir.

Öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde ise öğrencilerin derste öğretmenin tek tarafı olarak ders anlatmasının konuları yeteri düzeyde anlayamamalarına sebep olduğunu ve genelde Türkçe dersinde konuların ezberlenerek işlenmesinden sıkıldıklarını, kendilerini yeteri kadar ifade edemediklerini buna karşın öğretmenin farklı etkinlikler ve çalışmalar yaparak dersi daha eğlenceli ve verimli hale getirebileceğini ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmalar John Dewey'in İlerlemeci eğitim felsefesinin öğrenme ortamına yansımaları olan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere yaparak-yaşayarak öğretmeyi esas alan bir yapısının olmasından dolayı öğrencilerin derse daha istekli ve aktif katıldıklarını problemlere eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşabilme becerisini kazandırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. **Anahtar Kelimeler:** Akademik başarı, John Dewey, Pragmatizm, İlerlemecilik, Öğrenci merkezli eğitim, Öğretmen merkezli eğitim.

ABSTRACT

EFFECT OF STUDENT CENTERED EDUCATION GROUNDED IN DEWEY'S PROGRESSIVE EDUCATIONAL PHILOSOPHY ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN TURKISH CLASS

Adem ASMAZ, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. M. Cüneyt BİRKÖK

Sakarya University, 2019

The value of the individual is peaked in 21st century, so is the value of education which allows individuals to improve socially, economically and culturally. Developments such as high rates of schooling and lengthening of years dedicated to education are all signs of the increasing value of education. Although these developments are good signs, since the students are passive in learning activities, knowledge is seen as something only to be learned or memorized, and since only priority is curriculum; the students are not able to discover themselves and are prone to failure. Factors like education structure built on student interests and needs, increasing their motivation and letting them discover their own abilities would, indeed, make a difference in students' life and help them success.

In this research, we examined the effects of student centered research method, which is the reflection of John Dewey's progressive approach in education, on students' academic achievements in Turkish course. The study has been executed on a sample consisting of 80 6th grade students which divided into two as 40 is experiment group and 40 is control group studying at Martyr Teacher Nurgül Kale Primary School in Sancaktepe district of İstanbul. The pretest-posttest controlled experimental design which is also described as two factor design is used. In order to measure academic achievement in the course, a test composed of 15 questions 9 of which are multiple questions is applied. For six weeks, experiment group are trained via student centered method whereas control group got standard method of training. After six weeks, academic achievement test was done and it was observed that the results of the experiment group were significantly higher than the other group ($Z=5,472$; $p> 0,05$).

For the purpose of gaining insight about students' ideas on student-centered vs. instructor centered education, an interview form including 8 open-ended questions is implemented to 4 experiment group and 4 control group students who are randomly selected. According to this

interview,experiment group students claimed that it is way more enjoyable and effective to learn in the class by asking questions to each other and discussing, moreover when they actively contribute in the class their motivation and self-confidence are raised and also information they learnt is more attributable to daily life that way.

On the other hand, control group sample uttered otherwise saying teacher-centered method is a thwart on their full acquisition and best absorption of the course.Besides They got bored of over exhaustion of memorization techniques in Turkish course so instructors could handle this situation by integration different activities to their curricula.

Past research has shown that student-focused approach in education which is postulated by John Dewey, since it has a gist that lets students learn by doing and living, makes them eager, actively contributing and able to approach problems critically.

Keywords: Academic achievement, John Dewey, Pragmatism, Progressivism, Student-centered approach, Teacher-centered approach.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Durumu	4
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Eğitimin Tanımı ve Konusu	7
2.1.1. Formal Eğitim	12
2.1.2. İnfomal Eğitim.....	13
2.1.3. Formal Eğitim ve İnfomal Eğitim İlişkisi	13
2.2. Okul ve Toplum	14
2.2.1. Öğrenci ve Öğrenme	16
2.2.2. Başarı ve Akademik Başarı	18

2.2.3. Anlama ve Anlatma Becerileri	22
2.3. Felsefe ve Eğitim İlişkisi.....	23
2.3.1. Felsefi Akımlar.....	26
2.3.1.1. İdealizm.....	26
2.3.1.2. Realizm.....	27
2.3.1.3. Natüralizm.....	28
2.3.1.4. Varoluşçuluk	28
2.3.1.5. Pragmatizm.....	29
2.3.2. Eğitim Felsefeleri	30
2.3.2.1. Daimicilik.....	31
2.3.2.2. Esasicilik	31
2.3.2.3. Yeniden Kurmacılık	32
2.4. John Dewey ve İlerlemeci Eğitim Felsefesi	32
2.4.1. John Dewey'inBiyografisi.....	35
2.4.2. John Dewey ve Deneyim.....	36
2.4.3. Deweyin Demokrasi ve Eğitim Anlayışı.....	37
2.4.4. Geleneksel Eğitim Yaklaşımı ve Modern Eğitim Yaklaşımının Değerlendirilmesi	39
BÖLÜM III	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	41
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	41
3.3. Veri Toplama Araçları ve Toplama Süreçleri	42
3.4. Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM IV	47
BULGULAR	47
4.1. Örneklemeye İlişkin Bulgular	47

4.2. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	47
4.3. Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	52
4.3.1. Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerinin Nicel Analizi	52
4.3.2. Öğrencilerin Cinsiyete Bağlı Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	57
4.3.3. Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerisine İlişkin Nitel Bulguların Analizi	60
4.3.4. Öğrencilerin Problem Çözme ve İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular	61
4.3.5. Öğrencilerin İlgi ve Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	63
4.3.6. Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Bulgular	64
4.3.7. Öğrencilerin Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Eğitim Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular.....	65
4.3.8. Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Diğer Derslere Faydalarına İlişkin Bulgular.	66
BÖLÜM V.....	67
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Öğrencilerin Problem Çözme ve İletişim Becerilerine İlişkin Tartışma.....	67
5.1.1. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Tartışma	67
5.1.2. Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerisine İlişkin Tartışma	68
5.1.3. Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Tartışma.....	69
5.1.4. Öğrencilerin İlgi ve Motivasyonlarına İlişkin Tartışma.....	70
5.1.5. Öğrencilerin Cinsiyete Bağlı Akademik Başarılarına İlişkin Tartışma	71
5.1.6. Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Diğer Derslere Faydalarına İlişkin Tartışma	71
5.1.7. Öğrencilerin Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Eğitim Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Tartışma	71
5.2. Öneriler.....	72
5.2.1. Araştırma Sonucuna Dayalı Öneriler	72
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	73
KAYNAKLAR.....	75
EKLER	81

Ek 1. Etik Kurulu Onayı.....	81
Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı	82
Ek 3. Başarı Testi Formu.....	83
Ek 4. Görüşme Formu	86
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ	90

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk).....	48
Tablo 2. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U)	48
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları	49
Tablo 4. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)	49
Tablo 5. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Wilcoxon)	50
Tablo 6. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)	51
Tablo 7. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Wilcoxon)	51
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)	52
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U)	53
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U).....	53
Tablo 11. Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)	54
Tablo 12. Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Wilcoxon)	55
Tablo 13. Deney Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)	56
Tablo 14. Deney Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Wilcoxon)	56

Tablo 15. Deney (Kız Öğrenci) ve Kontrol (Kız Öğrenci) Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)	57
Tablo 16. Deney (Kız Öğrenci) ve Kontrol (Kız Öğrenci) Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)	58
Tablo 17. Kız Öğrenci ve Erkek Öğrencilerin Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Mann Whitney U).....	58
Tablo 18. Kız Öğrenci ve Erkek Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Ön Test- Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov-ShapiroWilk)	59
Tablo 19. Kız Öğrenci ve Erkek Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U).....	59
Tablo 20. Kız Öğrenci ve Erkek Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U).....	60

KISALTMALAR

- N** :Denek Sayısı
- P** :Anlamlılık Değeri
- s.** :Sayfa
- S** :Standart Sapma
- X** :Aritmetik Ortalama
- Z** :Sıfır ortalamasından ölçünlü sapmaları gösteren birimler.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, insanlığın doğuşuyla birlikte var olmuş bir kavramdır. İlk çağlarda insanlar hayatlarını idame edebilmek için ateş yakmak, avcılık ve toplayıcılık yapmak gibi davranışları öğrenmiş ve yetiştirdikleri bireylere bu davranışları öğreterek eğitim tarihine kazandırmışlardır. Daha sonra yerleşik hayata geçen insanoğlu toplumu ve toplumları meydana getirmiştir. Toplum olmakla birlikte her coğrafyada farklı kültürler, yaşayışlar meydana gelmiştir. Yaşanılan coğrafya, iklim, insanların dini inanışları, gelenek ve görenekleri onları toplumsal olarak birbirlerinden farklı kılan unsurlar olmuştur. İnsanlarda bu farklılıklarla birlikte buldukları toplumda bir aidiyet duygusu da oluşmuştur. İnsanoğlunun sınırsız kapasitesi ve kabiliyeti zaman içerisinde onu yeni fikirler, icatlar bulmaya itmiştir. Bunu da geçmiş yaşantı ve tecrübelerinden faydalanarak gerçekleştirmiştir. Zamanla gelişen ve değişen dünyada insanların beklentilerinin artması onların mevcut bilgilerinin kendilerine yetmemesine sebep olmuş ve onları yeni arayışlar içerisine sevk etmiştir.

İnsanoğlu zaman içerisinde eğitimi yeme-içme kadar temel ihtiyaç olarak görüp eğitimi kurumsallaştırmış ve düzenli eğitim kurumu olan okulu meydana getirmişlerdir. Toplumun ve ebeveynlerin bireyde görmek istedikleri davranışları kazanabilmeleri her ne kadar sosyal hayatta kısmen edinilse de tam ve doğru olarak kabul edilebilecek bilgi ve davranışlar formal eğitimle yani düzenli eğitim kurumları olan okullar vasıtasıyla verilir (Şevik, 2014). Okul bireyleri sosyal hayat hazırlamalıdır. Bundan dolayı bireylerin okul ortamında kazanacakları bilgi ve beceriler gerçek yaşama dönük olmalıdır. Okul ortamı hayata hazırlıktan ziyade hayatın kendisi olmalıdır. Onların sadece bilişsel yönden değil sosyal ve kültürel açıdan da gelişimini sağlamalıdır.

Okullar toplumun sahip olduğu kültürel mirası eğitim yoluyla gelecek kuşaklara aktarır. Toplumun sahip olduğu sosyal ve kültürel öğeler o topluma ait felsefi anlayışın çerçevesini oluşturur. Bu bağlamda eğitimle felsefe arasında güçlü bir bağ vardır. Felsefe okulların ne tür amaca hizmet edeceği, bireylerin hangi yöntem ve tekniklerle öğreneceği, öğretim sonucunun nasıl değerlendirileceği gibi sorulara yanıt veren eğitime bu anlamda yol gösteren bir bilimdir. Bundan dolayı okullarda verilen eğitim toplumların veya ülkelerin belirledikleri felsefi anlayışa göre oluşturulmaktadır. Her toplumun benimsemiş olduğu bir eğitim felsefesi vardır.

Eğitim felsefesi hedef,içerik,eğitim durumları ve değerlendirme gibi eğitimi oluşturan tüm öğelerin hangi çerçevede oluşması gerektiğini süreç içerisinde hangi öğelerde ne gibi değişiklikler yapılacağını belirlemektedir. Eğitim felsefesi bir ülkenin maddi ve manevi tüm değerlerini yansıtmaktadır. Aynı zamanda eğitim felsefesi ülkenin gelişmişlik düzeyini etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Dünyada geçmişten günümüze benimsenmiş birçok eğitim felsefesi bulunmaktadır. Ancak bunlar temelde geleneksel yaklaşım(öğretmen merkezli) ve John Dewey'in de öncülerinden olduğu modern (öğrenci merkezli) yaklaşım olarak iki grupta ele alınabilir. Geleneksel eğitim öğretmenin aktif,öğrencinin ise pasif durumda olduğu bir eğitim metodudur. Eğitim programları bireysel ihtiyaçlar yerine toplumsal değerler çevresinde şekillenir. Öğrenci kendisi için önceden belirlenmiş bu hedefler doğrultusunda öğretmen tarafından verilen bilgiyi ezberler ve öğrenilen bilgilerin doğruluğu yada yanlışlığı tartışılmaz; çünkü geleneksel eğitim anlayışında verilen bilgiler evrensel nitelikte değişmez doğrulardır. Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi ceza ve ödöl yöntemine göre yapılır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları eğitim ortamında göz ardı edilir. Eğitim ve öğretim okul hayatıyla sınırlıdır.

John Dewey'in savunmuş olduğu Modern (öğrenci merkezli) eğitim anlayışına bakıldığında eğitimin merkezinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları vardır. Öğretmen eğitim ortamında rehber konumdadır. Öğrenci için en önemli bilgi onun hayatta kullanabileceği bilgidir. Her öğrencinin kişilik özellikleri ve öğrenme metotları birbirinden farklıdır. Modern eğitimde öğrenciye bilgiyi yüklemek yerine öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak amaçlanır. Öğrenci hazır bilgiyi almak yerine kendi yöntemleriyle problemleri çözerek bilgiye ulaşır ve onu özümser. Eğitim birey için hayat boyu devam eder. Gelişen ve değişen dünyada bireyin hayatta verimli olabilmesi ancak değişim ve gelişime ayak uydurabilmesi ile mümkündür. Bundan dolayı (öğrenci merkezli) eğitim bireyin bilgiyi kendinin üretmesini problemlere farklı çözümler bulması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre birey için fayda sağlamayan bilginin bir önemi yoktur. Bir problemi çözerken hangi yöntem ve teknikleri kullanıldığından ziyade sonucu yani sağlayacağı fayda önemlidir. Bu iki eğitim yaklaşımı genel olarak değerlendirildiğinde birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Geleneksel eğitimin bireyi sınıf ortamında pasif konumda bırakması ve bireyin kendi kabiliyetlerini tanınmasına fırsat vermemesi birey açısından son derece olumsuz bir durumdur. Disiplin ve cezanın olması ise bireyin öz kontrol becerisine sahip olamamasına sebep olmaktadır. Bunlara karşın geleneksel yaklaşımın sınıfların kalabalık olduğu eğitim ortamlarında bilginin tam olarak aktarılması,zamanın ekonomik olarak

kullanılması,öğretmenin iş yükünün azalması gibi olumlu yönleri de vardır. Modern (öğrenci merkezli) eğitim anlayışında ise bireyin ilgi ve isteklerinin ön planda tutulması,sınıfta demokratik bir ortamın oluşturulması,bireyin kendi kabiliyetlerinin farkına varması,öğrencinin kendini değerli hissetmesi ve sorunlara kimseye ihtiyaç duymadan ulaşabileceği becerisine sahip olması gibi özellikler bu eğitim anlayışının olumlu yanlarıdır. İlerlemeci eğitim anlayışına göre her birey özeldir ve kendine has bir öğrenme tarzı vardır.

Eğitimi meydana getiren tüm öğeler bireyin ihtiyaçları ve ona fayda sağlayacak şeyler etrafında şekillendirilmelidir.Öğrenme ortamında öğrencinin nelere ilgi duyabileceği ve ne şekilde öğrenebileceği öğrenciler için bir kılavuz olan öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenin öğrencilerine ait bilişsel ve sosyal özelliklerini bilmesi öğrenme ortamında yapılması gereken etkinlik ve çalışmaların da ne yönde yapılacağını belirlemektedir.Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin konuları öğrencilerin ilgi ve isteklerini karşılayacak şekilde anlatması öğrencilerin dersi daha etkili ve verimli dinlemesinin yanında derse ve öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlamaktadır.Öğretmenin öğrencileriyle samimi ve güvenilir bir bağ kurması öğrencilerinin öğrenme ortamında kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine ve öğrencilerin kabiliyetlerini ortaya çıkarabilmesi adına olumlu yönde gelişmelerine olanak sağlamaktadır.Öğrencilerin öğrenme ortamında derse etkin katılım göstermeleri öğrencilerin problem çözme,yaratıcı düşünme,ikna etme ve olumlu iletişim becerisi gibi özellikleri kazanmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler elde ettikleri bu kazanımlar derslerdeki akademik başarılarının artmasının yanında okul dışında sosyal hayatta insanlarla daha iyi iletişim kurmaları karşılaştıkları problemlere alternatif çözümler üretebilmelerine,girişimci ve yaratıcı özellikleri sayesinde yeni iş olanakları oluşturmalarını sağlayacaktır. Bu olumlu özelliklere karşı öğrenci merkezli eğitimin her öğrencinin ayrı ilgi ve ihtiyaçlarının,ayrı bir öğrenme tarzlarının olması düşüncesinin özellikle kalabalık sınıf ortamlarında uygulanması mümkün değildir. Eğitim-öğretim programlarındaki hedef ve davranışların tamamının öğrencilere belirlenen bir süre içerisinde kazandırılacak olması durumu da öğrenci merkezli eğitimin kalabalık sınıf ortamlarında uygulanmasını oldukça güç kılmaktadır.

Bu çalışmayla okullarda öğretmenlerin ders anlatımında benimsemiş olduğu geleneksel (öğretmen merkezli) yaklaşımın ve modern(öğrenci merkezli) yaklaşımın öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına olumlu ya da olumsuz etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim bireyin doğduğu andan itibaren hayatını şekillendiren ve ona yol gösteren en önemli unsurdur. Bireyin sosyal,ekonomik,kültürel vb.alanlarda gelişimini etkileyen eğitim, ait olduğu toplumun,bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmeli ve uygulanmalıdır. Günümüzde bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının daha fazla göz önünde bulundurularak eğitim ortamlarının düzenlenmesi bireyin gelişimi ve akademik başarısı açısından son derece önemlidir.Öğrenci merkezli eğitim,öğrenme ortamında farklı etkinlik ve çalışmalarla öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varabileceği,problem çözüme,yaratıcı düşünme,ikna etme,girişimci olma ve insanlarla olumlu iletişim kurabilme gibi becerileri kazanmalarını sağlamaktadır.Bu beceriler öğrencilerin öncelikle ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kazanmalarının yanında toplumsal beklentilerin bireyler tarafından karşılanması oldukça önemlidir. Bu çalışmada eğitimin merkezinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının daha çok önemsendiği, öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla; öğretmenin eğitimin merkezinde olduğu genelde ezber ve tekrar yöntemiyle öğrenmelerin gerçekleştiği,temelde eğitim müfredatının önemsendiği öğretmen merkezli eğitim anlayışlarının uygulamalı olarak değerlendirilmesi ve bu iki yaklaşımın eğitime olan avantaj ve dezavantajlarını ortaya koyarak daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.3. Problem Durumu

Okullarda yapılan eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal yaşamlarına etkileri oldukça fazladır. Bireyin ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanması gereken eğitim müfredatlarındaki hedeflerin öğrenciler tarafından kazanabilmesi ve gerçek hayatta uygulayabilmesi eğitimin ortamında bireyin aktif olmasını gerektirir. Geçmişten günümüze birçok eğitim felsefesinin eğitim ortamlarındaki etkisinden söz edilebilir. Genel olarak bu eğitim yaklaşımlarını öğretmen merkezli eğitim ve öğrenci merkezli eğitimi anlayışları olarak iki ana başlık altında toplamak mümkündür. Bu çalışmada her iki eğitim yaklaşımının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkileri ve sonuçları ortaya konulacaktır.

1.4. Alt Problemler

1. Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların Türkçe dersindeki anlama ve anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların Türkçe dersinde cinsiyete bağlı olarak başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların Türkçe dersinde problem çözme ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların Türkçe dersinde öğrencilerin derse olan ilgisinin ve motivasyonun arttırılmasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrenci merkezli eğitimin kalabalık sınıf ortamlarında uygulanabilme durumu nedir?
7. Öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen merkezli eğitim hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?
8. Türkçe dersinde uygulanan öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin diğer derslerinde de fayda sağlıyor mu?

1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerle yapılan görüşme ölçeği formuna öğrencilerin objektif, içten ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Seçilen araştırma yönteminin ve istatistiksel çözümleme yöntemlerinin, araştırmanınamacına ve verilerin çözümlenmesine uygun olduğu kabul edilmiştir.
3. Öğrencilere uygulanan öntest-sontest çalışması öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısını ölçeceği varsayılmıştır.
4. Eğitim sadece okulda değil evde ve sosyal hayatta da devam eden bir süreçtir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Sadece ortaokul 6. sınıf seviyesindeki öğrenciler ile
2. İstanbul İli Sancaktepe İlçesinde bulunan Şehit Öğretmen Nurgül Kale İmam Hatip Ortaokulunda basit seçkisiz yöntemle seçilen 40 erkek ve 40 kız öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Eğitim:Ertürk eğitimi: Kişinin davranışında, yaşantılar yoluyla ve bilinçli olarak istedik yöndeki değişimler olarak tanımlamaktadır(Ertürk, 1997).

Öğrenme: Organizmanın bilinçli olarak kazandığı olumlu yada olumsuz davranışların tümüdür(Polat, 2014).

Başarı: Herhangi bir işin üstesinden gelmek,yapabilmek,becerebilmektir(Akandere, Özyalvaç, & Duman, 2010).

Akademik Başarı:Öğrencilerin dönem sonundaki ağırlıklı başarı not ortalamalarıdır(Erdoğdu, 2006).

Öğretmen Merkezli Eğitim:Eğitim ortamında öğrenmeyi etkileyen faktörlerin öğretmenin kontrolünde olduğunu; öğrencinin ise kendisine sunulanları pasif bir şekilde dinlemesi ve izlemesini savunan eğitim yaklaşımıdır.

Öğrenci Merkezli Eğitim:Öğrencinin okulda ve sosyal hayatta ihtiyacı olan bilgi ve becerileri öğrenme ortamında yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayan eğitim yaklaşımıdır.

Felsefe:İnsanoğlunun sorgulayarak ve araştırarak doğru bilgiye ulaşmasını sağlayan bir bilimdir(Işıldak, 2006).

Pragmatizm:Tüm öğrencilerin kendine özel bir yetenek ve kabiliyetinin olduğunu, eğitiminde bu kabiliyet ve yetenekleri ortaya çıkarması gerektiğini savunan felsefi bir akımdır(Yeni Felsefe, 2019).

Deney Grubu:6.sınıf Türkçe dersinde öğrenci merkezli eğitim metodunun uygulandığı gruptur.

Kontrol Grubu:6.sınıf Türkçe dersinde öğretmen merkezli eğitim metodunun uygulandığı gruptur.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konu ile yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitimin Tanımı ve Konusu

İnsanoğlu yaratılışından beri akli sayesinde bilgiyi üretmiş ve gelecek nesillere aktarmıştır. Bu aktarma süreci de eğitim vasıtasıyla olmuştur. İlk çağlardan günümüze kadar eğitimin yöntemi ve içeriği değişmesine rağmen eğitime olan ihtiyaç herhangi bir değişikliğe uğramamıştır. İlk çağlarda avcılık ve toplayıcılıkla uğraşan insanoğlu bu davranışı gelecek nesle hayatını idame edebilmeleri için öğretmiştir. Daha sonra tarım, sanayi ve son olarak da teknoloji çağı insanoğlunun eğitim serüveni sonunda oluşmuştur. Her yeni dönem bir eğitim ve öğretimin ürünü olarak ortaya çıkmıştır.

Eğitim ve öğretim kavramı her ne kadar iç içe geçmiş kavramlar olsa da birbirlerinden farklı anlamlar taşımaktadır. Eğitim geçmişte bilgi ve tecrübelerin bireyler için önceden belirlenmiş hedeflere göre planlı ve programlı bir şekilde bireylere kazandırılmasıdır. Eğitim öğretme ve öğrenme kavramlarını kapsayan geniş bir kavramdır. Eğitimin uygulanış şekli öğretim ve öğrenim ile olur (Kayışlı, 2012, s. 2). Öğretim belirli bir amaç için bir araya gelmiş bireylerin herhangi bir öğrenme ortamında bir öğretici tarafından farklı yöntem ve tekniklerle önceden belirlenmiş kazanımların bireylere kazandırılma çabasıdır.

Eğitim, insanı ve toplumu her dönemde en yakından ilgilendiren kavramların başında gelmektedir. Eğitim kelimesinin dilimizde besleme, büyüme, yetiştirme, terbiye gibi farklı şekillerde kullanımı vardır. Ancak bunların içerisinde en yaygın kullanılan ve önemli olan kavram “Terbiye” kelimesidir. Günlük hayatta da sıkça duyulan “ne kadar terbiyeli”, “aile terbiyesi almış” gibi ifadeler bir çocuğun ahlaki durumunu ve eğitim seviyesini belirten ifadelerdir. Cumhuriyet öncesi dönem ile Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar da sıkça kullanılan “terbiye” kelimesi günlük ve metodik kullanımda Terbiye-i amme (halk eğitimi), terbiye-i sıbyan (çocuk eğitimi), ilm-i usul-i terbiye (eğitim yönetim bilimi) gibi farklı şekillerde ifade edilmiştir. Günümüzde ise eğitim, “eğitim bilimi, eğitbilim, pedagoji” kelimeleri ile ifade edilmektedir (Doğan İ., 2011, s. 3).

Yeni kuşaklara bilgileri olduğu gibi aktarmak ve onlardan bu bilgileri sadece öğrenmelerini beklemek bilime ve insanlığa bir şey katmayacaktır. Eğitim edinilen bilgilerden yeni şeyler

ortaya koyabilmeyi sağlamalıdır; çünkü gelişen ve değişen dünyada birey karşılaştığı birçok problemde farklı çözümler üretebilmelidir. Eğitim gelişen teknoloji ve yeni dünya düzenine göre yeniden şekillenmeli ve bu doğrultuda bireylere yansıtıcı düşünme,problem çözme,kolektif çalışma,bilgiye farklı yollardan ulaşma gibi beceriler kazandırılmalıdır.

Geçmiş tüm medeniyetlerin kendine özgü bir eğitim anlayışı vardır. İnsanların bir araya gelerek oluşturdukları devlet bile bir eğitim anlayışının ürünüdür. Devlete bağlı vakıflar,holdingler,kuruluşlar bile bir eğitim anlayışının neticesinde meydana gelmiştir. Ancak günümüzde eğitim dar kapsamda belli zümrelerin ideolojilerinin,siyasi düşüncelerinin sığınağı,barınağı haline gelmiştir. Eğitimin bir grubun yada zümrenin fikir ve ideolojilerinin dışında toplumsal ve evrensel bir yapısı vardır.

Eğitimin bir bilim olduğu düşüncesinden yola çıkılarak eğitimin belirli bir ideoloji ve siyaset dünyasına hapsedilmesi o toplumda gerçek anlamda bir eğitimin,bilimin olmadığını göstergesidir(Tozlu, 2003). Elbette toplumlar ait oldukları kültürel öğeleri eğitim yoluyla bireylere aktarmalıdır. Ancak bunu yaparken eğitimin evrensel olduğu unutulmamalı ve eğitim dar bir kalıba konulmamalıdır.

Eğitim genel olarak bireydeki kalıcı davranış değişikliği olarak yorumlanabilir. İnsanların eğitimden beklentisi ise kendisini ve doğal olarak toplumu iyiye ve doğruya ulaştırmasıdır. Toplumlara derinden etkileyen savaş,ekonomik kriz,reformlar,felsefi akımlar,toplumsal ve ahlaki çöküntüler toplumların eğitime bakış açılarını değiştirmektedir. Ancak insanoğlunun yaratılışından bu yana her dönemde eğitim varlığını bir şekilde sürdürmüştür. En ilkel dönemlerde bile insanların araştırma ve merak duygusu onların kendilerini geliştirmelerini,yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamıştır. Eğitim uzun bir süreç olmasının yanında eğitimin hedefi olan insanoğlunun fizyolojik, psikolojik vb.birçok yönünün olması eğitimin araştırılmasını ve geliştirilmesini daha güç kılmaktadır.

Toplumların dini inançları,gelenek ve göreneklere bireylerin eğitime olan bakış açılarını etkilemektedir. Genelde toplumsal değerlerin daha ön planda olduğu doğu toplumlarında eğitimin bireyin topluma uyum sağlaması,ahlaki ve kültürel değerleri kazanması,ailesine itaat eden bir eğitim anlayışını beraberinde getirmektedir. Batı toplumlarında ise toplumsal değerlerin kazanılmasından ziyade bireyin ilgi ve istekleri daha ön plandadır. Bu durum doğuda Geleneksel eğitim anlayışını (öğretmen merkezli) batıda ise modern (öğrenci merkezli) eğitim anlayışlarını doğurmuştur. Her iki anlayış birbirinden farklı olsa da ortak noktaları bireyin olumlu davranışlar kazanmasıdır. Buradan hareketle eğitim,bireyin genel olarak kazanması gereken olumlu davranışlar bütünüdür.

Eğitim,bireye zorluklarla m¼cadele etme,doğru ve yanlışı ayırt edebilme becerisi kazandıran bir kavramdır. Bireyin eğitim s¼reci her ne kadar aile de başlasa da eğitim başlı başına bir kurumdur. Birey bu kurumun sistemine d¼hil olmadan ailesiyle yada tek başına belli bir noktaya kadar kendini geliştirebilir.Eğitim ortamındaki birey kendi başına bir şeyler yapabilmenin yanında akranlarıyla iş birliği içerisinde yeni fikirler ve davranışlara da sahip olacaktır. Akranlarıyla iş birliği içerisinde olan birey yaşamış olduğu etkileşimler ve gelişmelerle becerilerinin ve kapasitesinin farkına vararak kendi başına bir şeyler ¼retebilme g¼c¼n¼ kendinde hissedecektir. Eğitim bireye sadece bilgi ve beceri kazandırmayı değil onu ¼retime de ortak etmektedir. Bu noktada Başaran eğitimi şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim bireye bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanında ekonomik bağlamda d¼ř¼n¼ld¼đ¼nde onu ¼retime ve yeni bir şeyler ortaya çıkarmaya teşvik etmektir. Tabi birey bu ¼retime gerçekleştirirken aslında eğitici de kendisini(bireyi) işlenmemiş bir madde gibi işler,bilgi,beceri ve davranış olarak onu istenilen d¼zeye çıkarmaya çalışır. Birey toplumsal g¼revlerini yerine getirebilmek için bir şeyler ¼ğrenebilmesi,yapabilmesi tek başına olduğca zordur. Bunu yapabilmesi için aileye ve ¼đreticiye ihtiyacı vardır. ¼nk¼ birey aile ve eğitim ortamında kendini g¼vende hisseder.Aile ve eğitim ortamında g¼venin oluşturulması halinde kurumsallaşma meydana gelir.Aile her ne kadar eğitimi doğrudan sağlayacak bir kurum olmasa da bireyin davranışlar kazanmasında olduğca etkilidir. ”(Başaran, 1996, s. 53)

Eğitimde kişiye kazandırılmak istenen davranışlar belirli kurallara g¼re belirlendiğinden g¼nl¼k davranışlarından farklıdır ancak bireye kazandırılacak davranış g¼nl¼k hayatın tabiatına aykırı davranışlar da değildir. Eğitimin amacı insanı hayata,hayatın kendisine hazırlamaktır. Eğitim,bireye çocukluk,gençlik,¼đrencilik ve askerlik gibi zor d¼nemlerde yeteneklerinin farkına varabilmesini ve kullanabilmesini sağlamak için vardır.

Bireyin kendi yeteneklerinin farkına varması,problem çözme,eleştirel d¼ř¼nme gibi becerilere sahip olması derslerdeki akademik başarılarının artmasının yanında bireyin toplumsal fayda sağlaması açısından da son derece önemlidir(Tekin, 1993). Bir toplumun sosyal olarak ilerlemesi ve reformlar gerçekleştirmesi temelde eğitim ile olur. Kanunlar ve cezalar toplumda g¼r¼n¼řte bir değişiklik veya iyileşme g¼sterse de kalıcı ve etkili bir öz¼m sunamaz ¼nk¼ toplumdaki bireyler ancak inandıkları ve işelleştirdikleri bilgiyi,kuralları eğitim ile elde eder. Totaliter devlet yapılarında d¼zen,kanunlar ve cezalar yolu ile elde edilmeye çalışılır. Bu durum ¼đretmenin merkezde olduğu ¼zg¼rl¼đ¼n ve bireysel farklılıkların ikinci planda olduğu veya hiç ¼nemsenmediđi bir eğitim ortamını meydana getirmektedir. Totaliter devlet yapılarındaki geleneksel eğitimlerin ¼đretmeni merkeze alan,¼đrencilerin bireysel farklarını ¼nemsemeyen yapısı ¼đrencilerin merak duygusunun ve yaratıcılığının yok olmasına sebep olmaktadır.Geleneksel eğitim anlayışı bireyin verilen bilgiyi pasif bir şekilde almasını ve kendisine ¼đretilen/g¼sterilen şekilde kullanılmasını

istemektedir. Bu durum bireyin problemlere yeni fikirler ve farklı çözümler üretmesini engellemektedir.

Geleneksel eğitim anlayışı eğitimi, hayata bir hazırlık olarak görmektedir. Bireyin ancak bir öğretici yardımıyla ve belirli kurallar çerçevesinde öğreneceğini savunmuştur. Günümüzdeki modern eğitim anlayışı ise eğitimi, hayata hazırlık değil hayatın kendisi olarak tanımlamaktadır çünkü her bireyin farklı istek ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Eğitim ortamı sistemin gereklerinin yanında bireyin ilgi ve isteklerine de cevap verir şekilde olmalıdır. Öğrenim ve öğretim faaliyetlerinin bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesi bireyin başarısının ve motivasyonunu artmasını sağlamaktadır.

Eğitim sistemindeki bireyin ve toplumun ihtiyaçları karşılıklı olarak uyum içerisinde olmalıdır. Yani bireysel ihtiyaçlar için toplumsal hedefler; toplumsal hedefler içinde bireysel ihtiyaçlar feda edilmemelidir. Toplumun sosyal ve kültürel öğelerini barındıran hedefler bireyin ideallerinden uzak olmamalı; aksine bireyin yaratıcı ve keşfedici özelliklerini geliştirici nitelikte olmalıdır (Dewey, 2010).

Her toplumun bir eğitim sistemi vardır. Eğitim sistemlerinin de toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini yansıtan amaçları vardır. Bu amaçlar bireylerinde öncelikli amaçlarını oluşturmaktadır. İnsanın tüm hayatı boyunca etkili olan eğitim ona düşünme, yorumlama ve karar verme becerisine sahip olmasını sağlar (Saylan, 2015). Eğitimin genel olarak bireyde kendi isteğiyle istendik davranış değişikliği oluşturması tanımından hareketle bireyde davranış değişikliği sonucunda bir farkındalık durumu oluşmalıdır. Örneğin fen bilgisi dersinde turşu kurmayı öğrenen bir öğrenci evinde de annesine turşu kurulurken yardım edebilmeli veya egosu yüksek bir öğrenci her zaman kendine söz hakkı verilmesini isterken başkalarının da söz alma hakkının olduğunu bilmesi gerekir. Başka bir örnekle felsefe dersinde öğretmeni ve arkadaşları tarafından uyarılan öğrenci başkalarının görüşlerinin de doğru olabileceğini ve yanlış düşündüğü konularda fikirlerini değiştirmesi gerektiğini bilmesi gerekir.

Eğitim toplum içerisinde bireylerin farklılaşmasını sağlayan önemli bir unsurdur. Eğitim almış birey konuşmaları, kültür seviyesi ve insani ilişkileriyle diğer insanlardan kendini farklı kılar. Bu konuda Özsoy düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim toplumda herkesi yakından ilgilendiren bir kavramdır. Bazı bilim adamlarına göre eğitim.İlim beşikten mezara kadardır. “sözü de yine bunu destekler nitelikte kullanılmış bir sözdür.Eğitim görmüş birey toplum içerisinde diğer bireylerden her anlamda ayrılır ve fark edilir. Eğitim görmüş birey insanlarla daha yakın ve düzeyli ilişki kurabilir,başkalarının görüşlerine saygılı olup kendisini ve diğer insanlarıolduğu gibi kabul eder. Problemleri dert edinen değil çözüme kavuşturan yapıları vardır. Hayatlarında her zaman planlı ve programlı yaşarlar. Bireyin bu şekilde sistemli yaşaması sadece kendine değil bağlı bulunduğu toplumun maddi ve manevi tüm değerlerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu tür eğitilmiş bireylerin olduğu toplumlarda adil bir düzen olacağından insanların gelir dağılımı eşit ve refah seviyeleri yüksek olacaktır. Ancak “eğitilmiş birey” kavramı 21.yüzyıla gelindiğinde bilginin de kendini çok hızlı bir şekilde güncellemesinden dolayı değişmiştir. 19 ve 20.yüzyıllarda teknolojinin ve internetin olmayışından dolayı insanlardan istediklerine ulaşma noktasında günümüzdeki kadar şanslı olamamışlardır. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi üretebilme günümüzde teknolojiyi ve bilimi en iyi şekilde bilmeyi ve uygulamayı gerekli kılmaktadır. Bu ihtiyaçlar doğrutusunda günümüzdeki eğitim bilgiyi değil bireyi merkeze alan bir yapıda olmalıdır. Bireyi bilgiyi yüklenen bir hamal olarak değil bilgiye kendi ulaşabilen ve gerektiğinde kullanabilen olarak görmek gerekir. Bireylerin bilgiye ulaşabilmeleri de elbette serbest ve özgür düşünce ortamının sağlanması ile mümkündür. Baskının ve diktanın olduğu toplumlarda bilim yeşeremez.”(Özsoy, 2002, s. 23-29).

Özsoy'un düşünceleri göz önünde bulundurulduğunda özetle birey,özgür ve bilimsel bir öğrenme ortamında kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrutusunda yeteneklerini keşfedebileceği farklı etkinlik ve çalışmalarla nitelikli bir öğrenme sağlamış olacaktır.

Eğitimin bireysel ilgi ve ihtiyaçları sağlamanın yanında toplumsal gelişmeyi de sağlamalıdır. Eğitim sayesinde var olan kültür ve medeniyet bir sonraki kuşağa kalabilmektedir. Bu sayede geçmiş ve gelecek nesil arasında güçlü bir bağ kurulmuş olur. Nesiller arasında bu şekilde bir bağ kurulmuş olmasaydı medeniyetler ve uygarlık bugün bu seviyede olamaz ve en ilkel haliyle kalırdı.

Eğitim gelişmiş toplumlarda yeme-içme ve hayatını sürdürme gibi temel bir ihtiyaç olarak görülmektedir. İnsanın değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmesi için dünyadaki gelişmeleri okuyabilmesi,yorumlayabilmesi ve eleştirebilmesi gerekir. Bunlar da ancak eğitim ile mümkün olur(Çağlayan, 2007). Tüm bunlar yapılırken bireyin ve ait olduğu toplumun maddi ve manevi tüm öğeleri de eğitime yansıtılmalıdır. Birey hem kendi iç dinamiklerinin farkında olmalı hem de dış dünyadaki gelişmeleri ve değişimi takip ederek kendini yenilemelidir. Eğitim kişinin ruhsal ve psikolojik yönden de sağlam olmasını sağlamaktadır; çünkü eğitim bireyde var olan kabiliyetlerin ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasında bireye yardımcı olur. Bu sayede kendi gücünün ve kapasitesinin farkına varabilen bireyde özgüven duygusu oluşur(Ayhan, 1995).

Tanımlara genel olarak bakıldığında eğitimin insanı hayatın merkezine alan bir yaklaşımının olduğu görülmektedir. İnsanın hayatta çevreye ve topluma olan uyumu eğitimin asıl

konusudur. Bu uyumun sağlanmasında en büyük rol ise yetişkinlere düşmektedir. Eğitimin bir tarafında yaşama fiziksel,psikolojik ve sosyal olarak hazır olmayan çocuklar ve gençler varken diğer tarafında ise hayatın zorlu şartlarını tecrübe etmiş yetişkinler vardır. Yetişkinler elbette gençlere ve çocuklara toplumsal değerleri ve kültürel öğeleri aktarmada rol sahibi olmalıdır ancak her çocuğun farklı yeteneklerinin ve öğrenme tarzlarının olduğunu göz önünde bulundurarak çocuğun bilgiye kendinin ulaşabilmesini,kabiliyetlerinin ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlamalıdır. Bu noktadan hareketle eğitime geniş bir perspektiften bakıldığında üzerinde birçok değerlendirme yapmak mümkündür. Eğitimi genel olarak bu şekilde değerlendirmenin yanında eğitimin formal ve informal eğitim başlıkları altında da irdelenmesi gerekmektedir.

2.1.1. Formal Eğitim

Formal eğitim belirli bir plan ve program çerçevesinde belirlenmiş bir ortamda profesyonel kişiler tarafından verilen etkinliklerin tamamıdır.Formal eğitimi informal eğitimden ayıran en büyük özellik bir plan ve program dâhilinde olmasıdır.İnformal eğitimde birey istenmedik davranışlar da kazanabilir. Ancak formal eğitimde amaçlar önceden belli olduğu için bireyin olumsuz davranış kazanabilme ihtimali minimum düzeydedir.Formal eğitim okul,halk eğitim merkezi,kültür sanat merkezi vb.kurumlarda yapılmaktadır.Formal eğitim okulöncesi eğitimden başlar ve yükseköğretimde son bulur.

İnformal eğitim ise bireyin hayatı boyunca vardır.Formal eğitimde her eğitim basamağının bir yaşı vardır. Ancak yaşı itibariyle herhangi bir eğitim basamağına gidemeyen bireyler için yaygın eğitimler mevcuttur.Formal eğitimde bireyler mesleki eğitim alanındaki eksikliklerini veya genel bilgi eksiklerini giderebilme imkânı bulmaktadır(Saylan, 2015).Birey formal eğitimle kazandığı bilgi ve becerileri sosyal hayatta kullanabilme imkânı bulduğu sürece bu bilgileri özümseyerek davranış haline getirmektedir.Birey sosyal ortamlarda bunun yanında informal eğitim sayesinde farklı bilgi ve beceriler de kazanmaktadır.Formal eğitim ortamında iyi ve kötüyü doğru ve yanlış nasıl ayırt edebileceğini öğrenen birey informal eğitimdeki hata ve eksikleri asgari düzeye indirecektir.Formal eğitimde öğreticiler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onlara gerçek yaşam tecrübelerini belirli bir plan ve program çerçevesinde kazandıracığı düşüncesinden yola çıkarak formal eğitim bireyin ilköğretimden başlayarak yükseköğrenime kadar devam etmesini sağlayacak büyük öneme sahip bir eğitimidir.

2.1.2. İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim (yaygın eğitim) herhangi bir durumdan dolayı eğitimini tamamlayamamış bireylere hayat boyu sunulan bir öğrenim imkânıdır(Ökten & Acar, 2015).İnfomal eğitimde tabii ortamda kendiliğinden meydana gelen eğitimidir.İnfomal eğitimde belirli bir plan ve program yoktur. Birey için öğrenme spontane gelişir. Bundan dolayı da öğrenme sonuçları bazen olumlu bazen de olumsuz olabilir.Örneğin bir çocuk otobüste yaşlı birine oturması için yer verildiğini görebilir ve o da bir gün aynı durumda yaşlı birine yer verebilir. Bunun tersine sokakta sigara içen bir birey gördüğünde kendisi de heves edip aynı davranışı sergileyebilir çünkü infomal eğitimde plan ve program yoktur.Birey çoğunlukla gözlem ve taklit yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirir.İnfomal eğitimde bireyin iradesine herhangi bir müdahale söz konusu olmadığı için birey çoğu zaman doğru ve yanlış ayırt edemeyebilir. Ancak yetişkinler tecrübe ve yaşantılarını bazen sözlü bazen de fiili olarak çocuklara örnek olarak gösterirlerse çocukların hata yapma ihtimali çok daha düşük olacaktır.İnfomal eğitim çoğu zaman formal eğitimle karşılaştırıldığında olumsuz gibi görülse de bilinçli olarak kullanıldığında bazen formal eğitimden daha etkili olabilir.Özellikle küçük yaşta çocuklar yetişkinleri rol ve model olarak aldığı için infomal eğitim bu yaş grubundaki çocuklarda daha etkili olmaktadır.

2.1.3. Formal Eğitim ve İnfomal Eğitim İlişkisi

Bireyin sosyal hayatta birbiriyle olan etkileşiminden ortaya çıkan eğitim durumuyla eğitim kurumlarında verilen eğitim arasında ciddi bir uçurum bulunmaktadır.Bu uçurum aslında eğitim kurumlarında verilen eğitimin teoride kalması,bireyin bilgiyi içselleştirememesinden kaynaklanmaktadır.Örneğin bireye sigara içmenin sağlığa zararlı olduğu söylenebilir.Ancak sosyal hayatta ailesinde ve çevresinde sigara içen insanları gören birey ikilemde kalır ve uygulamada gördüğü bu davranışı bir süre sonra kendi de yapmaya başlar. Bunun yanında bilinçsiz tüketim,söylenen pembe yalanlar ve argo konuşmalar da yetişkinlerin yada eğitimcilerin dillerinden düşürmedikleri ancak uygulamada bireylere örnek olacak şekilde doğrusunu yapmadıkları birkaç hususa örnektir.

Formal eğitimle bireye kazandırılacak bilginin de günlük hayatta karşılığı olmalıdır. Dewey'e göre bireye fayda sağlamayan bilginin önemi yoktur. Birey öğrendiği bilginin sosyal hayatta karşılığını bulabilirse bu bilgiyi içselleştirebilir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında sistematik olarak kazandırılan bilgi ve beceriler sosyal hayatta öğrenilen bilgi ve becerilerden uzak olmamalı ve birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Fiziksel yaşam için yeme-içme ve üretim ne kadar önemliyse toplumsal yaşam içinde eğitim o denli önemlidir. Formal eğitimle sosyal hayatta bireye kazandırılan eğitim arasındaki fark ne kadar az olursa toplumsal ahlak

ve düzen o derece iyi olur. Ancak bilimin ve teknolojinin süratle gelişmesi bireylerin sosyal hayattaki ve formal eğitimdeki kazandığı bilgi ve beceriler açısından bir uçurum oluşturmuştur. Bu durum bireylerin ait oldukları topluma uyum sağlayamamalarına sebep olmuştur. Bireylerin kişisel ve sosyal gelişimi için eğitimin, teknolojinin ve sosyal hayatın uyum içerisinde olması gerekir (Dewey, 1996).

2.2. Okul ve Toplum

Eğitim insanlığın var oluşuyla yaşıt olan bir kavramdır. İnsan hayatta kalabilmek ve hayatını daha yaşanabilir hale getirebilmek için daima eğitime ve öğrenmeye ihtiyaç duymuştur. İnsanlığın ilkel dönemlerinde bu eğitim genelde informal şekilde olmuştur. Yani bireyin sosyal çevresiyle etkileşimi içerisinde istendik veya istenmedik yönde öğrenmeler gelişmiştir. İnsanoğlu düzenli hayata geçtikten sonra her alanda kurumsallaşmalar başlamış ve eğitim alanında da okullar yapılarak formal eğitime geçilmiştir.

Bireyin yetişmesinde okulun rolü daha ön planda olmuştur. Ancak bu noktada bireyin ilkokula başlayana kadar ebeveynleriyle geçirdiği süreç bireyin kişiliğinin ve karakterinin temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönemden sonra okul hayatına başlayan bireyin gelişimi ve değişimi öğretmen ve ebeveynlerin ortak sorumluluğundadır. Öğretmenler ve ebeveynler bireyin gelişim ve değişimini takip etmeli ancak bu noktada bireyin özgür iradesine müdahalede bulunulmamalıdır (Varış, 1981).

Eğitim bireyin yaratıcı özelliğini geliştirici ve destekleyici olmalıdır. Okulda verilen eğitim bireyi hayata hazırlamalı ve bireye hayatta karşılaştığı problemleri çözebilme yeteneği kazandırmalıdır. Birey okulda aldığı eğitimin olumlu etkilerini sosyal hayatta gördüğü sürece aldığı eğitim bir anlam kazanacağından dolayı eğitimin ve eğitimcinin önceliği “Eğitim hayatın kendisidir” düşüncesi olmalıdır. Eğitim hayata hazırlık olarak görüldüğünde ise birey gerçek hayattaki problemlerle karşılaştığında daha önce bu problemi çözme yönünde bir davranış içerisinde olmadığından dolayı karşılaştığı problemi çözmede yetersiz kalacaktır. Bireyin doğru ve yanlış ayırt edebileceği, problem çözebilme yeteneğine sahip olacağı yer ise okuldur. Okullar formal (düzenli) eğitimin verildiği kurumlardır. Okullar geçmişten beri eğitimin belirli bir plan ve program çerçevesinde öğretmenler tarafından öğrencilerin bilgi ve beceri olarak donatıldığı yerlerdir. Okula bireyi yetiştirme özelliğini kazandıran da elbette yapılar değil öğretmenlerdir. Okul denildiğinde akla aslında bir yapıdan ziyade orayı etkili bir eğitim ortamına dönüştüren eğitimciler yani öğretmenler gelmelidir.

Öğretmenler öğrencilerin sosyal,kültürel ve ekonomik açıdan hayata hazırlanmalarını sağlarlar. İnsan yetiştirmek hayatın en zor ve uzun süreli işlerinden biridir. Okulun yani öğretmenin mahsulü olan öğrencinin yetişmesi de bundan dolayı uzun ve zor bir iştir.Eğitim süreci çok uzun ve zahmetli olsa da eğitilmiş birey kendi başına problemlerini çözebilen,ait olduğu topluma her anlamda katkı sağlayan bireyler olarak topluma kazandırılacağı için her ne kadar dönütleri çok uzun zaman alsa da toplumun kalkınması açısından son derece önemlidir. Gelişmiş toplumlar en büyük yatırımlarını eğitime yapmaktadır; çünkü ülkelerin ve toplumların geleceği eğitimle mümkündür. Her ne kadar eğitimin fayda anlamında dönütü uzun zaman alsa da nesiller geleceğin teminatı olduğundan dolayı,öğretmenler bu şuurla çocukları azimle ve sabırla yetiştirmelidir.

Öğretmenler davranış değiştirme mühendisleridir. Öğretmenler eğitim faaliyetleri boyunca öğrencilere hedef davranışların kazanılmasını sağlarken,bir yandan öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yok edilmesini yada en aza indirmesini sağlamalıdır (Senemoğlu P. N., 2010). Eğitim, planlı ve programlı bir şekilde (formal) okullarda yada bireyin sosyal çevresinde meydana gelebilecek olumlu yöndeki davranış değişikliklerini kapsar. Bunların dışında istenmeyen yöndeki hırsızlık yapma,hakaret etme,kötü konuşma gibi davranışlar istenmeyen davranışlardır. Bu davranışlar istedik yönde davranışlar olmadığı için eğitimin bir ürünü olarak kabul edilemez.

Okul ortamında öğrencinin rehberi,yeri geldiğinde annesi,babası olan öğretmen, öğrencideki isteği ve kabiliyeti ortaya çıkarabilmek adına öğrenciyle yakından ilgilenmeli ve eğitim ortamını buna göre düzenlemelidir. Öğrencilerden kazanmaları istenen hedef ve amaçlar saptanırken öğrencileri bu hedef ve amaçlar doğrultusunda çeşitli etkinlikler ve çalışmalar yapabilmeleri için gerekli ortam sağlanmalıdır. Yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin istenen davranışları ne ölçüde yapıp yapmadığı tespit edilmelidir. Öğretmen aldığı dönütleri değerlendikten sonra hedef ve amaçları,kullandığı yöntemleri gözden geçirerek öğrenme ortamındaki gerekli değişiklikleri yapmalıdır(Tekin, 1993).

Etkili bir öğrenme ortamı,bireyde var olan yetenekleri ortaya çıkarabilecek etkinlik ve çalışmaların öğrencilerin öğrenme için gerekli olan ilgi ve motivasyonlarının sağlanmasıyla elde edilebilir. Bireyin davranışlarının ve kişiliğinin öğrenilmesi ona nasıl yaklaşılacağı ve rehberlik edileceğinin yolunu gösterecektir. Bireyde yapılacak olan davranış değişikliği toplumsal yapıyı da etkileyeceğinden dolayı toplumsal hedefler gelişen ve değişen dünyadaki gelişmeleri ve davranışları bireye kazandıracak yönde olmalıdır.

Toplumsal hedeflerin bireye kazandırılması bireydeki aidiyet duygusunu da geliştirmektedir. Eğitim de toplumsal hedeflerin kazanılmasında büyük rol oynamaktadır. Ait olduğu toplumun değerlerini kazanan birey topluma daha kolay adapte olur ve kendisinden sonra gelen nesillere bu toplumsal değerleri aktarabilir. Bunun yanında bilimin durağan olmadığı farkında olup gelişmelere ve değişimlere karşı da açık olur(Çağlayan, 2007). Bireyin topluma adaptasyonunun sağlanabilmesi için toplumdaki yetişkinlere görevler düşmektedir. Birey sadece okuldaki formal eğitimle değil sosyal hayattaki informal eğitimle de kişiliğini oluşturur. Özetle okul, bireylerin bilişsel, sosyal ve kültürel yönden gelişmelerini sağlayan en önemli kurumdur.

Tüm bunların yanında okulu gereksiz gören anlayışlarda mevcuttur. Ivan Illich okulu devletin yada toplumun ideolojisini ve kültürünü zorla bireye kazandıran kurumlar olarak görür bundan dolayı okulsuz bir toplumun olması gerektiğini savunur. Okulların sadece belirli zamanlarda öğretim vermesi öğrencinin eğitim hakkını sınırlamaktadır. Aileler de öğrencileri okula göndererek tüm problemlerin okulda çözüleceğini ve hayata dair her şeyi okulda kazanabileceğini düşünerek tüm sorumluluğu öğrencinin ve öğretmenin omuzlarına yüklemektedir(Uğurlu, 2015). Öğrencilere okulda eğitim ortamında yüksek not alma, diploma gibi kaygıların yüklenildiği düşünülürken öğrenci için okul ortamı iş sahibi olunacak mecburi bir yer anlayışından öte gitmeyecektir. Bu istisnai anlayışların dışında genel olarak okullar hayatın kendisidir ve bireylerin yetişmesi, toplumun inşası için büyük öneme sahiptir.

2.2.1. Öğrenci ve Öğrenme

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim alanında bireyin psikolojisi ve kişisel farklılıkları daha fazla önem kazanmış ve buna bağlı olarak da öğrenme kavramı yeni bir anlam kazanmıştır. İnsan davranışlarını basit bir uyarıcı ve tepki süreci olarak açıklayan davranışçı yaklaşım insan zihninin yani bilişsel yönünün üzerinde durmamıştır. Modern eğitim anlayışıyla birlikte bireyin davranışlarının diğer canlılar gibi basit uyarıcı-tepki ilişkisi ile açıklanmaması gerektiği, insanın davranışlarının ve öğrenmenin temelinde bilişsel özelliklerin etken olduğu ve her bireyin farklı bir bilişsel yapıda olduğu anlayışı hâkim olmuştur. Bireyin yaratıcı özelliklerinin gelişebilmesi için kendi başına yapacağı davranışlara imkân sağlanmalıdır. Okulda ve sosyal hayatta bireyin bir bilgiyi yada beceriyi kazanabildiğinin göstergesi ise onun eyleme geçmesi, davranış sergileyebilmesi olarak değerlendirilir.

Öğrenme organizmanın bilinçli olarak yaptığı davranışların bir sonucudur. Bir maket yapmak, bisikleti tamir etmek, ağaç dikmek gibi davranışlar doğrudan gözlenebilen davranışlardır. Bunun yanında bireyin bir konu hakkında düşünmesi veya hayal kurması doğrudan gözlenebilen davranışlar değildir.

Öğrenciler okularda yaptıkları davranışlar neticesinde notla değerlendirilirler. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarında değişiklik noktasında iki farklı yaklaşım sergilerler. Birinci yaklaşım öğrencinin ilk defa yapacağı bir davranışı ona farklı yöntemlerle kazandırma çalışmasıdır. Nohut taneleriyle öğrenciye sayı saymayı öğretmek bu duruma örnektir. İkinci yaklaşım ise bireyin herhangi bir konuda bilgiye ulaşabilmesi için kendi başına uğraşması ve öğretmeni tarafından bazı noktalarda kendisine rehberlik edilmesi şeklinde olur (Tekin, 1993).

Birey için öğrenme okul dışında sosyal çevresinde ve en önemlisi de ailesi içerisinde gerçekleşmektedir. Öğrenmek bireyin aklını kullanabilmesiyle başlar. Aklını kullanabilme dönemine kadar birey başkasına muhtaçtır. Bundan dolayı çocuk ilk dönemlerinde ebeveynlerin yardımına ve yönlendirmesine ihtiyaç duyar. Birey aklını kullanmaya başladıkça kendi kabiliyetlerinin ve özgürlüğünün farkına varır. Johne Locke'a göre bireyin zihni doğuştan boş bir levha gibidir. Bu boş levhanın ilk işleyicileri de ebeveynlerdir. Çocuğun doğduğundan itibaren işlenmemiş saf bir altın gibi olduğu düşünüldüğünde bunu en güzel şekilde işlemek ve kıymetli bir hale getirmek önce ebeveynlerin görevidir. Çocuk kendi aklını kullanabilme ve öğrenebilme davranışını sergilemeye başlayana kadar ebeveynlerin yardımı ve rehberliği çocuk için hayati öneme sahiptir. Ancak çocuk aklını kullanabilme seviyesine geldiğinde ebeveynler çocuğun davranışlarında özgür olmasına ve kendisini tanımaya izin vermelidir. Çocuk karşılaştığı problemlerle kendisi mücadele edebilmeli ve sorumluluk sahibi olmalıdır. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki koruyucu tavırları dışarıdan bakıldığında çocuğun zarar görmemesi adına olumlu gibi görünse de sonucu itibarıyla birey için kazançlı olmayan bir durumdur. Çocuk yaparak-yaşayarak öğrenmeli ve yaptığı hatalardan dersler çıkararak bir dahaki aşamada doğruya kendi ulaşmalıdır. Bu sayede problemlere kendi başına çözüm bulabilen birey öğrenmeyi öğrenmiş olacaktır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli iki unsur düşünebilmesi ve konuşabilmesidir. Birey konuşabilme ve mantıklı düşünebilme becerisini ise okulda ve sosyal çevresinde öğrenir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenmenin bireyde kalıcı davranış değişikliği oluşturması gerekir. Bu öğrenmeler sayesinde birey yaşadığı çevreyi hem tanır hem de geliştirmeye çalışır. Öğrenme bireyin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlamakla beraber onun toplumsal bir varlık olarak gelişmesini de sağlamaktadır. Bireye eğitim ortamında da

öğrenme davranışı kazandırılırken onun için özgür ve demokratik bir öğrenme ortamı sunulmalıdır; çünkü öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Birilerine sürekli olarak ihtiyaç duyan birey gerçek anlamda bir öğrenme davranışı kazanamaz. Özellikle okul ortamında bireye problem çözme,eleştirel düşünme,analiz etme,sorgulama gibi davranışları kazandırılmalıdır. Birey bu sayede öğrenmeyi öğrenmiş olacağından dolayı çoğu zaman kimseye ihtiyaç duymadan bilginin kaynağına ulaşacak ve hatta bilgiyi kendisi oluşturacak seviyeye gelecektir. Öğrenmeyi öğrenen birey için “Bana balık verme balık tutmayı öğret.” sözü de akıllara gelmektedir. Öğrenme becerisine sahip birey kendini ifade edebilme,problem çözme,yaratıcı düşünme gibi birçok beceriye de sahip olacaktır.

Her bireyin giyim tarzı,sevdiği yemekler,hoşlandığı müzik nasıl birbirinden farklıysa öğrenme davranışı da her birey için farklı şekillerde olmaktadır. Bazıları yalnız başına çalışarak,bazıları müzik dinleyerek,bazıları yazarak yada dinleyerek daha kolay öğrenebilmektedir(Coşkun & Demirtaş, 2014).Bu durumun temelde sebepleri bireylerin kalıtsal olarak farklı yapılarda oluşu ve farklı iklimlerde,coğrafyalarda yaşıyor olmalarıdır. Ebeveynler ve eğitim ortamındaki öğreticilerin öğrenme davranışı kazandırmada bireyleri değerlendirirken farklılıkları göz önünde bulundurarak bireye yaklaşmalıdır.

Öğrenmede etkili olan faktörlerin başında güdülenme ve motivasyon gelmektedir. Güdülenme bireyin bir davranışı yapması için onu harekete geçiren durumdur.Her birey farklı şekillerde güdülenir. Bazı öğrencileri ebeveynleri yada öğretmenleri tarafından kabul görmek takdir edilmek duyguları harekete geçirirken; bazılarını ise not almak, iyi bir meslek sahibi olma hayali gibi durumlar güdüleyebilir.Güdülenme öğrenme için ön koşuldur.Yani güdülenme ile öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğrencinin güdülenmesi için öğretim ortamında onun ilgisini çekebilecek materyallere ve yöntemlere ağırlık verilmesi gerekir.

Motivasyon bireyin amacına yönelik bir davranışta bulunması ve yapmış olduğu bu davranış neticesinde kendisini nasıl hissettiğidir. Öğrenme ortamlarındaki birçok sorunun temel sebebi güdülenme ve motivasyon eksikliğidir.Öğrenme ortamının birey için keyifli ve anlamlı olması onun derse olan motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden bilgileri öğrenmesi daha kolaydır. Bunun için öğrenme gerçekleşirken öğreticinin kullanacağı yöntemler ve materyaller öğrencinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir.

2.2.2. Başarı ve Akademik Başarı

Başarı ve akademik başarı kelimeleri her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılsa da aslında birbirlerinden farklı kavramlardır. Başarı genel olarak hayatta insanların yaptıkları iş ve

işlemler neticesinde olumlu sonuç almalarıdır. Akademik başarı ise içerisinde okul, öğrenci ve öğretmenle sınırlandırılmış bir kavramdır. Okulda öğrencinin hedefler doğrultusunda yapmış olduğu olumlu gelişmeler akademik başarı olarak kabul edilir.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı, kazanımları gerçekleştirme olduğuna göre, kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğinin bir göstergesi olan başarıyı etkileyen faktörlere yönelik araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır (Arıcı, 2008). Okullarda verilen eğitimin genel olarak amacı, müfredatta yer alan kazanımların öğrenciler tarafından nasıl ve ne şekilde kazanılacağına belirlenmesi ve bunun uygulanmasıdır. Bu noktada öğrencilerin bu kazanımları elde ederken öğrenmede ve başarıda hangi faktörlerden etkilendiğinin araştırılması da eğitimin görevidir.

21. yüzyılda birey ve bireye verilen değer oldukça ön plana çıkmaktadır. Bireye verilen bu değer bireyin kültürel, sosyal, ekonomik vb. alanlarda gelişmesini sağlayan en önemli etken olan eğitime de verilen değer artmasını sağlamıştır. Okullaşma oranlarının artması, eğitim sürelerinin uzaması gibi birçok sonuç da eğitime verilen değer arttığını göstermektedir. Okullaşmanın artması yada eğitim sürelerinin uzaması bireylerin daha iyi gelişmelerini sağlamak için düşünülebilir ancak her zaman ve her birey için aynı sonuç alınamayabilir. Bazı ebeveynler okullarda eğitimin yetersiz olduğu yada eğitimin çocuğa etki etmediği düşüncesindedirler.

Eğitim öğrencinin kısa bir zaman içerisinde iyi ve başarılı olabilmesi için yeterli olabilecek bir kurum değildir. Eğitim uzun soluklu bir süreçtir. Ebeveynler eğitimin dönütlerinin uzun bir sürecin sonunda elde edileceğinin farkında olmaları gerekir. Ebeveynlerin okula ve öğretmene öğrencinin tüm sorumluluğunu yüklemesi eğitimin üç temel ögesi olan öğrenci-öğretmen ve veli unsurlarının sağlıklı ve koordineli çalışmamasına sebep olmaktadır. Öğrencinin vaktinin büyük bir bölümünü evde ebeveynleriyle geçirdiği düşünülürken öğretmenin öğrenciyi tanıması ve kişiliğinin oluşmasında ebeveynlerin öğretmene gerekli yardımı yapması gerekir; çünkü her bireyin öğrenme yöntemi, kişiliği ve adapte olma süreci birbirinden farklıdır. Öğretmenin yada ebeveynlerin tek başına bireye bu bağlamda yeterli olması mümkün değildir. Bu iletişim düzeni kurulmadığında veya eksik kaldığında öğrenci için ciddi anlamda öğrenme güçlükleri, kişilik bozuklukları gibi sorunlar meydana gelebilir. Öğretmen ve velinin eğitim sürecinde koordineli bir şekilde öğrencinin derslere olan ilgi ve motivasyonunu sağlayarak öğrencinin başarılı olmasını sağlamalıdır.

Genel olarak başarılı öğrencinin sınıf ortamında sergileyeceği davranışları şu şekilde sıralamak mümkündür: (Genç, Karaçam, & Aydın, 2015).

1. Öğrenmek için istekli ve gayretlidir.
2. Derste söz hakkı almaktan çekinmemektedir.
3. Sınıfta derse etkin katılım göstermektedir.
4. Derste farklı çalışma ve etkinliklere katılmak istemektedir.
5. Konuyla ilgili merak ettiği soruları sormaktadır.
6. Problem çözmekten ve yaratıcı fikirler sunmaktan keyif almaktadır.

Akademik başarı okul ortamında öğrencinin derslerde gösterdiği gözle görülebilen yada görülemeyen performansdır. Öğrencinin okul ortamında veya sosyal çevresinde akademik başarısını etkileyen birçok faktör vardır. Öğrencinin merakı, öğretmenin tutum ve davranışları, okulun fiziki imkânları, ailevi durumları, arkadaş ilişkileri gibi birçok şey öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörlerdir. Eğitim ortamında öğretmen tarafından öğrenciye sunulacak amaçlar ve etkinlikler öğrenciyi harekete geçirecek, onu iştahlandırarak düzeyde olmalıdır. Motivasyon eğer bireyin kendi içinden geliyorsa içsel motivasyon dışarıdan bir müdahale sonucunda birey de bir motivasyon durumu oluşuyorsa dışsal motivasyon olarak adlandırılmaktadır.

Motivasyon sadece eğitim ortamında değil aile ortamında ve sosyal ortamda da kendini gösteren bir durumdur. Bireyin başarıma duygusu bir şeyleri istemesi motivasyon durumunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitim de ve öğrenmede uzun süreli ve etkili olan bireyin içinden gelerek isteyerek yaptığı içsel motivasyondur. Bu bireyler için belirli amaç ve hedef uğrunda dışsal bir etkiye gerek yoktur (Seyis, Yazıcı, & Altun, 2013).

Okullarda akademik başarının karşılığı, öğrencilerin sınavlardan aldıkları notlardır. Başarılı öğrenciler de genel olarak sınavlardan aldıkları yüksek notların yanında olumlu kişilik gelişimi ve özgüven duygusunun da geliştiği görülmektedir. Başarısız olan öğrenciler de ise genelde özgüven yetersizliği ve olumsuz yönde benlik algısı görülmektedir. Başarısız öğrenciler başarısızlıklarının sebeplerini farklı yönlere çekerek genelde başarısızlık durumuyla yüzleşmekten kaçınırlar (Avcı, 2008).

Öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerden sürekli olarak sınavlarda yüksek not almaları düşüncesinde olmaları, öğretmen tarafından öğrencilerin fikirlerine ve yapabileceklerine ilişkin güvensizlik duygusunun hissettirilmesi, dersin düz bir anlatımla işlenmesi, öğrencilerin başarı noktasında sürekli karşılaştırılmaları, sınav endişesiyle heyecan öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin, okullarda başarısızlıkla karşılaşma

riskine karşın başarıyı olumsuz yönde etkileyen unsurların önlenmesi için öğrencinin farkındalık düzeyi artırılmalıdır. Bu noktada ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Ebeveynler çocukları gelecekteki olarak görürler. Aile içinde ve en önemlisi de eğitim ortamında çocuklarının en iyi şekilde yetişmesini isterler. Ailelerin eğitim ortamında öğretmenden beklentileri oldukça yüksektir. Çocuğun gelişimi ile ilgili bir problem durumunda aileler ve toplum tarafından ilk sorumlu öğretmen tutulur. Aslında bir günün saat dağılımı düşünüldüğünde birey en fazla vakti evde ve dışarıda geçirmektedir. Dolayısıyla aileler çocukların ikinci öğretmenleridir (Çelenk, 2003). Çocuk hayata dair çoğu şeyi önce evde ve çevrede öğrenir. Yürümeyi, konuşmayı, yemeyi vb. Ev ve aile ortamı çocuk için okula bir hazırlık dönemi gibi düşünülebilir. Ebeveynler temel becerileri kazandırmada çocuklara yardımcı olmalıdır. Öğrencinin sınıf ortamında daha başarılı ve özverili olabilmesi için okul çağında öğretmenle sürekli iletişim halinde olması gerekir.

Akademik başarısı yüksek olan bireyler zaman içerisinde eğitim ortamında kendilerini daha iyi tanırlar. Bilgiyi ve problem çözme becerilerini kazanma konusunda kendilerine has bir yöntem belirlerler. Bu sayede birey karşılaştığı herhangi bir problem durumunda birine ihtiyaç duymadan çözüme ulaşabilir. Bundan dolayı öğretmen eğitim ortamında bireye öğretmeyi değil öğrenmeyi öğretmeyi amaçlamalıdır. Kendi öğrenme stratejisini belirleyen birey diğer insanlardan farklı olabileceği, sahip olduğu bilgileri farklı problem durumlarında kullanabilme becerilerine sahip olmaktadır.

Tabiattaki canlıların harekete geçebilmesi için onları güdeleyen birçok etken vardır. Bu güdülenme kimi zaman içeriden kimi zaman dışarıdan olabilir. Öğrenmede kalıcı olan ise içsel motivasyondur. İçsel motivasyona sahip bireyler yalnız başına da öğrenmesi veya başarması gerektiğine inandığından dolayı dışarıdan herhangi bir müdahaleye ihtiyaç duymazlar. Dışsal motivasyona ihtiyaç duyan bireyler bunu kimi zaman olumsuz durumlardan kurtulmak için yapabilirler. Okul ortamında disiplin cezası almamak, derslerde başarısız olmamak bu duruma örnektir. Bu negatif yöndeki motivasyon bireyi uzun süre motive etmede yetersiz kalır. Belirli bir amaca ulaştıktan sonra kendiliğinden söner. Bazı durumlarda amaca bile ulaşmadan bireyi zamanını boşa harcamasına sebep olan eylemler yapmaya kadar götürür. Bu noktada ebeveynler ve okul ortamında öğretmen bireyin içsel motivasyonunu diri tutmalıdır. Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerde çözüm üretebilmelerine, yaratıcı bir şekilde düşünebilmelerine olanak sağlanmalıdır.

2.2.3. Anlama ve Anlatma Becerileri

Dil günlük hayatta tüm ihtiyaçlarımızı ifade etmemizi sağlayan canlı bir varlıktır. Hayatımızın her anının bir parçası olan dili doğru konuşmak ve konuşulanları anlamak da bundan dolayı insanoğlu için çok önemlidir. Dil okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak 4 temel öğeden meydana gelmiştir. Dinleme ve okuma anlama becerisini, konuşma ve yazma ise anlatma becerisini meydana getirmektedir (Doğan Y. , 2009).

Anlama, bireyin önceden sahip olduğu bilgiler ve okumaları neticesinde öğrendiklerini karşılaştırıp yeni bir fikre sahip olmasıdır (Yılmaz, 2008). Bireyin sosyal hayatında ne kadar çok uyaran varsa sahip olduğu bilgiler de o kadar fazla olur ve buna bağlı olarak da anlama becerisi gelişmiş olur. Bireyin öğrenme ortamında doğru ve hızlı anlaması etrafında onu yeteri düzeyde uyaran materyallerin fazla olmasına ve bir rehber tarafından doğru yönlendirilmesine bağlıdır. Anlatma veya konuşma becerisi bireyin özellikle çocuklukta aile ortamıyla başlayan daha sonra sosyal çevresi ve okulla şekillenen bir beceridir. Konuşma bireyin kendi isteklerini ve ihtiyaçlarını ifade edebilmenin yanında toplumdaki saygınlığını oluşturmada da önemli bir rol oynamaktadır.

John Dewey (2010) her öğrencinin anlama ve anlatma becerisine sahip olduğunu ancak bunun ortaya çıkarılması için bir eğitici tarafından öğrencinin konuya ilişkin ilgi ve motivasyonunun sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında öğrencinin kendini rahat hissedebileceği demokratik bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenciye öğrenme ortamında konuya ilişkin yeteri kadar söz hakkı verilmeli öğrenciler arasında ilgili konu tartışılarak bir sentez oluşturulmalıdır. Anlama becerisi sadece öğrencilerin değil tüm bireylerin sahip olması gereken bir beceridir. Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilebilmesi için de en uygun ders Türkçe dersidir. Türkçe dersinde öğrencilerin farklı etkinlikler ve çalışmalarla okuma, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri diğer derslerdeki başarılarını da artıracaktır.

John Dewey eğitim ortamında dili oluşturan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılmasını son derece önemsemiş ve dil becerileri alanında birçok akademik çalışmada da bulunmuştur. Dewey öğrenci merkezli eğitimde çocuğun demokratik bir ortamda problemleri anlayabilmesi ve bu problem durumlarına getirdiği çözüm önerilerini rahat bir şekilde ifade edebilmesi öğrencinin kendi yeteneklerinin farkına varmasını ve yaratıcı bir birey olmasını sağlayacağını savunmuştur. Öğrencilerin demokratik bir öğrenme ortamında kendisini ifade etmesi derste karşılaştığı problemlerin çözümünü kolaylaştırmanın

yanında günlük hayatta kendini ifade etme, ikna etme gibi becerilerinin de gelişmesine olanak sağlamaktadır.

2.3. Felsefe ve Eğitim İlişkisi

Felsefe herhangi bir konuda veya alanda doğruluğu, yanlışlığı, iyi yada kötüyü bulma çabasıdır. Bundan dolayı felsefe tüm alanların olması gereken çizgileri de belirleyen bir bilim olmuştur. *“Felsefe, gerçeğin (realitenin) tümünü, özdek ve yaşam ile ilgili türlü belirtileri neden, ilke ve erekler bakımından inceleme amacı taşıyan düşünce etkinliğidir.*“(http://www.tdk.gov.tr, 2018).

Felsefenin görevi doğadaki bilimlerin ortaya koymuş olduğu bilgi ve kuramların doğru ve yanlışlığını irdelemek o bilimlerin tamamlanmasını sağlamaktır. (Ayhan, 1995, s. 209) Felsefe tüm bilimler içerisindeki ilk bilimdir. Bilimin doğuşu felsefeye dayanır; çünkü felsefe düşünce, bilgi ve tecrübeleri sorgulamaktır. Tüm bilimlerin temeli de bilgi, tecrübe ve sorgulamaya dayalıdır. Bundan dolayı diğer bilimler zaman içerisinde kendi konusunu ve sınırlarını çizerek felsefeden kopmuşlardır. Ancak her ne kadar diğer bilimler felsefeden ayrılıp bağımsızlığını ilan etse de felsefenin bilgi ve kavramları eleştirme, sorgulama özelliğinden dolayı tam anlamıyla felsefeden kopmaları mümkün olmamıştır.

İnsanın tanıma ve sorgulama isteği felsefeyi meydana getirmiştir. Felsefe insanın aklını kullanarak insanın kendisini ve evreni sorgulamasını savunan bir bilimdir. Her insan problemlere farklı çözüm yolları bularak ulaşır. Aklını farklı yöntemlerle kullanır. Bu durum olaylara çok farklı yönlerden bakan birçok felsefi anlayışın doğmasını sağlamıştır (Arslan, 2017).

İnsan hayatta düşünme yeteneği olan tek canlıdır. Felsefenin temel konusu da düşündürmektir. İnsan genel olarak bilmek istemesi ve bilgilerinin doğruluğunu araştırması felsefe bilimini doğurmuştur. Temelde felsefe bilginin ve nesnenin doğruluğunu düşündürmektir (Ayhan, 1995). Felsefe tüm bilimlerle ilişkilidir. Ancak diğer bilimlere göre en çok ilişkili olduğu bilim eğitimidir. Çünkü eğitimin amacı insan davranışlarının istendik yönde değişmesidir. İnsanın iyi ve doğru olanı düşünebilmesi ve bulabilmesidir. Bu noktada eğitim ve felsefeyi birleştiren iki kavram insan ve düşündürmektir. Felsefe ve eğitim karşılıklı etkileşim halindedir. Felsefe eğitimin pratik bilgisi, eğitim ise felsefenin uygulanış biçimidir.

Eğitim, bireylere istendik davranış değişikliği kazandırmaktır. Bu davranış değişikliğinin değiştirilmesi sürecindeki kullanılan tüm yöntemler ve etkinlikler eğitim kavramını meydana getirmektedir (Çınar, 2002). Felsefe ise genel olarak kavramlar meydana getirme sürecidir.

Bireylerin bir şeyleri öğrenirken yaptıkları temel davranış ise düşünmedir. Düşünme eylemi ise temelde kavramların etkileşiminden meydana gelmektedir. Felsefe de kavram ve düşünceleri inceleyen bir bilim olduğundan dolayı insan hangi düşünce ve kavramlara sahipse davranışları da o yönde olmaktadır. Bu durum eğitim-öğretim bağlamında düşünüldüğünde öğretmen eğitimle ilgili hangi kavramlara ve becerileresahipse öğrencileriyle kuracağı iletişim o yönde olacaktır.

Eğitim-öğretim faaliyetleri eğitim programları aracılığıyla eğitim ortamlarında sunulmaktadır. Eğitim programları yapılacak olan eğitim faaliyetlerinin hangi yönde gerçekleşeceğini gösteren programlardır. Eğitim programları konu merkezli, öğrenci merkezli ve sorun merkezli olmak üzere üçe ayrılır. Her eğitim programı bu üç ögeye de yer verir. Ancak eğitimin referansı her zaman bir felsefeye dayanır. Eğitim programı hazırlanırken örnek alınan felsefi düşünce bu üç ögeden birine daha fazla ağırlık verir(Arslan, 2017). Felsefe hemen her bilim dalının temelini oluşturmaktadır. Bir bilim, sistem ve düzen felsefeden bağımsız düşünülemez. Felsefe herhangi bir alanın düşünsel ve işlevsel iskeletini oluşturmaktadır. Bundan dolayı her bilimin temelini oluşturan felsefe eğitimle de ilişkilidir. Geçmişten günümüze kadar tüm eğitim anlayışlarının temelini bir felsefi anlayış oluşturmuştur.

Felsefe eğitimin tüm basamaklarında etkilidir. Ülkenin sosyal ve kültürel tüm değerlerini eğitime yansıtan felsefe eğitim kurumlarının var oluş gayelerini, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını, bu ihtiyaçların hangi yöntem ve tekniklerle giderileceğini gösteren bir alandır. Bu anlamda eğitim felsefesi daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşmasını sağlamaktadır.

Bilimsel çalışmalardan elde edilen veriler toplumun sosyal ve kültürel tüm öğeleriyle harmanlanarak oluşturulan eğitimdeki felsefi hedefler eğitim kurumlarının daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Felsefe ve eğitim karşılıklı ilişki içerisinde olduğundan dolayı felsefede kendine bir uygulama alanı olarak eğitimi kullanabilmektedir(Fidan & Erden, 2008). Felsefe eğitimin tüm basamaklarının belirlenmesinde etkin rol oynamasının yanında oluşturmuş olduğu felsefi yaklaşımların da eğitim üzerinde denenmesini sağlayarak kendisine bir laboratuvar ortamı oluşturmaktadır. Eğitim felsefeleri bu sayede eğitim ortamının eksik veya yanlış yönlerini tespit ederek kendini düzeltme ve geliştirme imkânı bulmaktadır.

Eğitim felsefesinin, eğitim sistemlerinin tüm öğelerinin oluşmasında temel teşkil eden bir yapısı vardır. Eğitim felsefesi eğitimdeki uygulamaları sürekli denetler ve öğeler arasındaki uyumu sağlamakla birlikte öğelerde oluşan eksiklikleri ve yanlışlıkları tespit eder. Eğitim felsefeleri bağlı buldukları toplumun kültürel, sosyal, ekonomik vb. öğelerini de yansıtmaktadır. Eğitim, daima bilgili, kendisine ve topluma karşı fayda sağlayacak bireyler

yetiştirme gayesinde olduğu için felsefenin özellikle metafizik ve aksiyoloji bölümleriyle oldukça ilişkilidir. Eğitimin ilk hedefi “bireyde istendik yönde davranış değiştirme” olgusu bireyin yeni bilgilere sahip olmasıyla ilintili olduğundan dolayı eğitim felsefenin epistemoloji alanıyla doğrudan ilişkilidir. Eğitimin öğeleri oluşturulurken epistemoloji, aksiyoloji gibi felsefenin dallarından faydalanan eğitimciler bu sayede yapılan çalışmalar için bir çerçeve ve denetim mekanizması oluşturmuş olurlar.

Eğitimle felsefenin ortak olan başka bir yönü de yöntem kısmıdır. Felsefe bir konuyu bütün olarak ele alır. Bir olayla ilgili tüm etkenleri ve durumları göz önünde bulundurur. Eğitim felsefesi de eğitim bilimleri ve eğitime etki eden diğer bilimlerin ışığında eğitim basamaklarındaki tüm hedefleri, durumları birbirine uyum sağlayacak şekilde irdeler. Her bilimin temelinde bir felsefi anlayış bulunduğu gibi eğitimin temelinde de felsefe vardır. Eğitimin felsefesiz olamayacağı noktasında Hilmi Ziya Ülken düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim felsefesi bütün felsefeler gibi ortak duyunun ve ilmin verilerine dayanacak, fakat onları aşan hür bir düşünce ile; yani kendi diyalektiği ile gelişecektir (...) Dar kafalı bilgi adamları felsefenin lüzumsuzluğuna hükmederken nasıl oturdukları dalı kesiyorlarsa, eğitimle ilgili pek çok ihtisas bilgisi arasında gerçek bağı kurmak için zorunlu olan bir eğitim felsefesini inkâr edenler de aynı suretle oturdukları dalı kesmektedirler”(Ülken, 2013, s. 25).

Eğitim; hedef, amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Bu öğeler oluşturulurken temel alınan kontrol mekanizması felsefedir. Eğitici bu öğeleri ele alırken mutlak surette ait olduğu eğitim felsefesinin temel kurallarına göre bu eğitim durumlarındaki eksik yada yanlış yönleri düzenler. Bu anlamda felsefe öğreticiye ve öğretim programına bir çerçeve sunmuş olur(Çoban, 2004). Eğitim felsefesinin bu işlevi, toplumun ve bireyin ilgi ve isteklerine amaç ve hedeflerine bu sayede hizmet etmiş olmaktadır.

Eğitim felsefenin her alanıyla ilişkilidir. Ancak konusu direkt insan olan “Felsefi Antropoloji” eğitimin doğrudan etkilendiği alandır. İnsanı doğanın en temel varlığı olarak kabul eden bu felsefe alanı tohumların ve çekirdeklerin ne olacağı nasıl bir bitkinin içerisinde gizli olarak varsa eğitimin de nasıl olacağı içerisindeki gizli olan felsefesi anlayışta bulunmaktadır. Eğitimin tüm öğeleri somut bir şekilde görülebilirken eğitimin her bir aşamasını oluşturan bu felsefi temel görülmemektedir(Ergün, 2009). Özetle konusu temelde insan ve fikir olan felsefe bilimi eğitimin nasıl olması gerektiğini değerlendiren bir bilimdir. Yapılan tüm eğitim

faaliyetleri,toplumun kültürel,sosyal ve ekonomik tüm öğelerinin bir felsefi süzgeçten geçmesiyle meydana gelmektedir.

2.3.1. Felsefi Akımlar

Her toplumun sahip olduğu kültürel ve sosyal değerler vardır.Bu değerler o toplumun kimliğini oluşturur. Toplumun benimsemiş olduğu bu değerler eğitimden sağlığa ekonomiden siyasete kadar birçok alanda farklı şekillerde etkisini göstermektedir. Benimsenen kültürel ve sosyal ve değerler toplumların bireylerden beklentilerini de etkilemektedir.Tüm ülkelerin ve toplumların sahip oldukları kültürel ve sosyal öğeler çevresinde uyguladıkları bir eğitim felsefesi olmuştur.20. yüzyıla kadar ülkelere eğitim felsefeleri genelde eğitim ortamında öğretmenin merkezde olduğu,toplumsal ve kültürel değerlerin ön planda tutulduğu bireğitim anlayışını oluşturmaktadır. 20.ve 21.yüzyıla gelindiğinde ise ülkelerin toplumsal ve kültürel değerlerden ziyade bireyi ve bireysel gelişmeyi esas alan bir eğitim anlayışını benimsedikleri görülmektedir. Özetle geçmişten günümüze ülkelerin benimsemiş oldukları eğitim felsefelerini geleneksel(öğretmen merkezli) ve modern (öğrenci merkezli) eğitim anlayışı olarak iki başlık altında toplayabilmek mümkündür.

2.3.1.1.İdealizm

İdealizmin tarihi kökleri Eski Yunan'a dayanmaktadır. İdealizm göre nesnel ve varlıklar insanların yani düşüncenin ürünüdür. İnsanoğlunun düşünce kabiliyeti olmasa evrendeki varlıkların ve nesnelere gerçekliği olmayacaktır. İdealistlere göre insan doğuştan donanımlı yaratılmıştır. İnsan akli ve düşüncesi sayesinde gerçek bilgiye ulaşabilir (Ergün, 2009).İdealizm gerçek dünyanın dış dünya değil insanın aklının olduğunu savunur.İdealist bilimciler insanın mükemmel varlıklar olduğunu ve eğitimle bunun çok daha iyiye taşınabileceğini savunurlar. Eğitimde öğretmenin rolü bireyin kendini rahat bir şekilde ifade edebileceği bilgi ve becerilerini geliştirebileceği bir ortama sahip olmasını sağlamalıdır.

İdealizm felsefe tarihinin en köklü akımlarından biridir. İdealizmin kurucusu Platon'dur. İdealizme göre gerçek dış dünyadaki fiziksel olanlar değil evrendeki ruhsal yapıdır. İdealizm gerçek bilginin evrensel ve değişmez özellikte olduğunu savunur(Çınar, 2002).İdealizme göre eğitimci öğrenciyi iyi ve doğruyu bulmaya teşvik etmelidir. İdealist eğitim anlayışında bireyin zaten doğuştan bazı yetenekleri bulunmaktadır. Eğitimcinin görevi bu yeteneklerin birey tarafından keşfedilmesini sağlamaktır. Öğretmen her bireyin doğruya ulaşabilmesi ve kültürel mirasını öğrenebilmesi için onlara cesaret kazandırmalıdır.

Eğitimde öğretmeni bu denli önemli bir yere oturtan idealistler, eğitim programları açısından konu alanını merkeze alan programları kullanırlar(Terli, 2010).İdealist yöntemi belirleyen eğitimciler genel olarak klasik eğitim tarzı olarak tanımlanabilecek ve kalabalık sınıflara hitap eden düz anlatım, soru-cevap yöntemleriyle bilgi aktarımını sağlarlar.Bilgilerin değerlendirilmesinde veya sunulmasında ise ezberlemeye yönelik bir yöntem kullandıkları görülür. Bunun bir diğer hali ise idealistler tarafından kullanılan ve öğrencilere sorular sorup onlara ipuçları vererek doğru bilgiyi bulmalarını sağlayan yöntemdir ki bu yöntem eğitim içinde Sokrat Metodu olarak anılmaktadır(Sönmez, 2011).

İdealist eğitim programı konu merkezlidir ve bu eğitim programının en önemli ögesi öğretmendir. Öğretmen soruları sorar yanlışları düzeltir öğrenilecekleri sıralar. Yani öğrenci öğretim sürecinde pasif konumdadır.Ağdacı'ya (2018) göre nüfusun ve buna bağlı sınıfların mevcutlarının yoğun olduğu bölgelerde sınıf yönetimini sağlamak zordur. İdealist eğitim programında öğretmen düz anlatım ve soru-cevap tekniklerini kullanarak bu olumsuz durumu kontrol altına almış olur. İdealizme göre bilginin mutlak ve değişmez oluşu,bireysel değerlerden ziyade toplumsal değerleri benimseyen bir anlayışının olması,eğitimin merkezine konuları ve öğretmeni alması öğretmen merkezli eğitim anlayışına uygun bir eğitim felsefi akım olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

2.3.1.2.Realizm

Realizmbilginin doğruluğunu ve kesinliğini savunan bir eğitim anlayışıdır. Realizmde bilgiyi elde ederken bilimsel yöntemlerin kullanılması esastır. Birey böylece hem doğru bilgiyi kazanmış hem de ait olduğu toplumun kültürel mirasını gelecek kuşaklara aktarabilme imkânına sahip olur. Realizme göre birey aklını kullanarak doğru bilgiye ulaşabilir. Ancak bu noktada birey neler öğreneceğine kendi karar veremez çünkü realizme göre öğrenme ortamında her zaman kontrol öğretmendedir.

Öğretmen eğitim ortamında sahip olduğu bilgileri öğrencilere aktarmalı ve onlara bunu nasıl kullanacağını bilimsel yöntem ve tekniklerle öğretmelidir. Öğrencinin hangi metotlarda öğreneceğine de öğretmen karar vermelidir. Kısacası realizme göre eğitim unsurları içerisinde en merkezde öğretmen bulunmaktadır(Çağlayan, 2007).

Realizme göre varlık ve bilgi insandan bağımsızdır. Bilgi ve varlık madde bundan dolayı değişmezdir. Eğitim ortamında en büyük sorumluluk öğretmene aittir. Öğretmen eğitimin merkezindedir ve evrensel değerleri,konu alanını çok iyi bilir. Öğrencilere konu alanının ve evrensel değerlerin hangi yöntem ve tekniklerle kazandırılacağı öğretmen tarafından

belirlenir. Bunun yanında öğrencilerin kazanımları verimli bir şekilde elde edebilmesi için gerekli moral ve motivasyon öğretmen tarafından sağlanır. realizm de klasisizmden farklı olarak bireylerin edindikleri bilgilerle araştırma ve problem çözme yeteneklerinin de geliştirilmesi amaçlanır(Özbaş, 2015). Realizm öğrenme ortamında her ne kadar problem çözme ve araştırmaya önem verse de idealizm gibi eğitim de mutlak doğruların da olduğunu eğitimin merkezinde konu alanının ve evrensel değerlerin olması gerektiğini savunan bir felsefi akımdır. Bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda realizmin öğretmen merkezli eğitim anlayışına uygun bir felsefi akım olduğu söylenebilir.

2.3.1.3. Natürallizm

Natürallizm bilginin ve gerçekliğin merkezine doğa kavramını yerleştirmiştir. Natürallizm toplumdaki yapaylığın bireylerin özgür doğasına engel olduğunu, bireylerin özgür bir şekilde bilgiye ulaşabileceğini ve kişiliğini geliştirebileceğini savunur. Natürallizmin kurucuları Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi ve Herbert Spencer'dır. Natürallistler bilginin merkeze alındığı eğitim anlayışlarına karşı çıkmaktadır(Çınar, 2002).

Natürallizm öğrenme ortamında, bireyin aktif olmasını, bilgiyi ezberlemek yerine bilginin bir problemin çözülmesinde kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Eğitim programları bireylerin ilgi, istek ve çevresel faktörlerine (doğa) göre planlanmalıdır. Öğretmen öğrencisinin ilgi ve isteklerine göre hareket etmeli öğrenciyi tanımak için sabırlı olmalıdır. Öğrenciyi merkeze alan bir bakış açısıyla öğrenciye öğretme konusunda rehber olmalıdır.

Genel olarak Natürallizmin eğitime olan yaklaşımı öğrencilerin bilgileri elde ederken doğadan faydalanmaları ve bilginin doğruluğunu sorgulamaları ve bilginin doğruluğunu sınarken neden yanlış olmadığını kanıtlarla göstermeleridir(Uğurlu, 2015). Natürallizm idealizm ve realizmden farklı olarak bilgiyi sadece ezberleyerek elde etmenin insanın doğasına ve düşünce yapısına aykırı olduğunu, buna karşın insanın doğasında özgür bir şekilde düşünme ve hareket etme kabiliyetine sahip olduğunda yaratıcılığının gelişeceğini savunması öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla uyum sağladığını göstermektedir.

2.3.1.4. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk 19. yüzyılın sonları ve 20. yy başlarında ortaya çıkmış bir eğitim felsefesidir. Akımın kurucuları arasında N.A. Bardayev, Kierkegaard, K. Jaspers, G. Marcel, M. Heidegger, J.P. Sartre ve A. Camus'tur(Tozlu, 1996).

Varoluşçuluk toplumu ve toplumun bireylere empoze etmek istediği değerlere karşı çıkan bir eğitim felsefesidir. Bu yönüyle varoluşçuluk toplumsal düzene karşı bir başkaldırı olarak da

düşünülebilir(Ağdacı, 2018).Varoluşçuluğun hayat bulduğu toplumlarda özellikle gençlerin ilgi alanına giren bir felsefi yaklaşım olduğu görülür. Çünkü varoluşçuluk bireyin özgürlüğünün bir sınırı olmaması gerektiğini ve ona sunulacak sınırsız sayıdaki imkânlardan birini tercih etmesi gerektiğini savunur. Varoluşçular bu noktada bireyin aklını kullanmasını ve sorumluluk alması gerektiğini vurgulayarak düşünüldüğü gibi tamamen başıboş olunmaması gerektiğini de vurgulamışlardır.

İnsanın özgür iradesiyle hareket etmesini savunan bu akım eğitimin merkezine insanı koymaktadır(Fidan & Erden, 2008). Toplumdaki değer yargılarından önce bireyin kendi değer yargılarının önemszenmesi gerektiğini düşünen varoluşçuluk bu sayede bireyin kendi daha iyi tanıyacağını savunmaktadır. Bu bağlamda okul ve öğretmen bireyin kendini tanımasına yardımcı olmalıdır. Karşılaşacağı sorunlarda da kendini tanımış olan bireyin farklı çözümler üretebilmesini sağlamalıdır. Ancak bireyin yapacağı davranışların sonucundan da birey kendisi sorumlu tutulmalıdır. Varoluşçuluk felsefesinin bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenci merkezli eğitim anlayışını destekleyen bir felsefi yaklaşım olduğu görülmektedir.

2.3.1.5. Pragmatizm

Pragmatizm kelime kökeni olarak pratik kelimesinden türemiştir.Pragmatizm kelimesinin tarihsel süreçte kökeni Eski Yunan'a uzanmaktadır. Sofistlerin dogmatik düşüncelere karşı çıkması ve insanın her şeyin üzerinde olduğu düşüncesi pragmatizmin fikri olarak temelini oluşturmuştur(Bakır, 2006)

Pragmatizmin anavatanı her ne kadar Amerika Birleşik Devletleri olsa da fikri olarak kökleri İngiliz ampirizmine dayanmaktadır. Pragmatizme göre bilgiye ulaşmanın temel yolu deney ve gözlemdir. Bu anlayış Eski Yunan filozofu Heraklit'e aittir. Bu akımın fikir adamlarıC. S Pierce,William James, Charles Sanders ve John Dewey'dir. Her ne kadar bu akımın fikir adamları olsalar da pragmatizmi yorumlamaları ve değerlendirmeleri birbirinden farklıdır.Peirce'in Pragmatizmi matematik ve fizik alanında, James felsefe ve psikoloji alanında,Dewey ise daha çok Sosyal Bilimler alanında değerlendirmelerde bulunmuştur.

19. ve 20.yüzyıllarda savaşların insanları psikolojik ve ruhsal açıdan oldukça yıpratması ve buna bağlı olarak yaşanan birçok devrimin neticesinde insanlar arasında özgürlük,demokrasi ve çağdaşlık kavramlarının önem kazanması yeni bir dünya düzenin alt yapısını oluşturmuştur. Bu anlayış kendini eğitimde de göstererek öğretmenin eğitimin merkezinde öğrencinin ise pasif alıcı konumda olduğu geleneksel anlayışın yerini bireysel

farklılıkların,özgürlüğün ve demokrasinin hakim olduğu pragmatist bir eğitim anlayışı almıştır.Pragmatist felsefe geleneksel eğitim anlayışındaki bilginin evrensel,durağan yapısına karşı çıkmış değişimin ve ilerlemenin bilgi ve bilim için olmazsa olmaz olduğunu savunmuştur.

Pragmatizme göre gerçek ve doğru olan bilgi kişiye fayda sağlayan bilgidir. Kişiye fayda sağlamayan bilginin öğrenilmesine de ihtiyaç yoktur. Bireyin geçmiş kültür ve yaşantılar yerine bilime ve teknolojiye bağlı olarak sürekli gelişen ve değişen bir çizgide olması gerekir. Birey öğrendiği bilgiyi hayata uyarlayabilmeli ve kendi yaşantısını bu sayede kolaylaştırabilmelidir(Bil.Uzm.EmineAkçin, 2005).

Pragmatizm temelde bireyin faydasına olanın değerli olduğunu savunmaktadır. Bundan dolayı herhangi bir bilgi yada düşünce bir sorunun çözümünde fayda sağlamıyorsa,bireyin hayatında bir değişim ve yeniliği beraberinde getirmiyorsa bilimsel gerçekliği dahi olsa o bilgi ve düşüncenin önemi yoktur. Bu noktada pragmatist felsefe geleneksel eğitim anlayışından kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı evrensel ve ulusal değerlerin öğrenilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasını savunurken pragmatist anlayış yeni olan ve değişimin esas olmasını eskiye bağlılığın bir şey ifade etmeyeceğini savunmuştur.

Pragmatizm bireyin hayatta sürekli yeni problemlerle karşılaşmasını ve onlara farklı çözümler üretmesini bu noktada öğretmenin de bireye kılavuz olmasını savunmaktadır. Öğretmen öğrencinin kabiliyetlerini gösterebilmesi için eğitim ortamında çok zengin etkinlikler yapmalı ve öğrencilerin bu çalışmalara aktif katılımını sağlamalıdır(Ağdacı, 2018).Pragmatist eğitimciler,öğrencinin okulda ve günlük hayatta kendisine fayda sağlayacak bilginin verilmesini ve bu sayede öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının sağlanacağını ifade savunmuşlardır. Her öğrencinin yeteneklerinin ve kapasitesinin farkındalığı kendisinde oluşturulduğu sürece başarılı olabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmenin öğrenciyle olumlu bir iletişim kurarak gerekli dönütlerin öğrencilere yapılması gerektiğinin vurgulamışlardır. Pragmatizmin tüm bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenci merkezli eğitimi en iyi şekilde temsil eden ve açıklayan bir felsefi akım olduğu söylenebilir.

2.3.2. Eğitim Felsefeleri

Eğitim genel anlamda insanın doğasını tanımak ve ona uygun bir yaşama onu hazırlamaktır. İnsanın fizyolojik ve psikolojik alt yapısının öğrenilebilmesi için de felsefenin yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezine alınması gerekir. Felsefe eğitimin merkezine alınmadığı bir ortamda toplumun bireylere dayatmaları,sürekli bir şeyler aşılamalarıyla karşı

karşıya kalınır. Bireylerin kişisel potansiyelleri, ilgi ve ihtiyaçları bir kenara bırakılması bireyin özerkliği, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesi gibi birçok olumlu davranışı da kazanamamasına sebep olur. Böyle bir ortamda yetişen bireyin düzenli ve anlamlı beceriler kazanması mümkün değildir. Bundan dolayı her toplumun benimsemiş olduğu bir eğitim felsefesi bulunmaktadır. Eğitimde benimsenen felsefi yaklaşımlara bakıldığında bu yaklaşımları geleneksel yaklaşım (öğretmen merkezli) ve modern yaklaşım (öğrenci merkezli) olarak iki grupta toplamak mümkündür. Bu çalışmada bu iki ana başlık altında eğitimde etkili olan felsefi akımların ve eğitim felsefelerinin eğitim ortamlarında ve bireylerdeki etkilerine genel olarak değinilmiştir.

2.3.2.1. Daimicilik

Daimicilik akımı “klasik realizm” üzerine kurulmuş bir akımdır. Klasizm akımını savunanların temel mantığı eğitimin evrensel düzeydeki doğrulara göre planlanmasıdır. Evrensel doğruların daimicilik akımının temel sayılması olarak görülmesinin sebebi ise insanın tabiatının ve ahlaksal değerlerinin değişmeyeceğidir (Fidan & Erden, Eğitime Giriş, 2008, s. 111).

Daimiciliğe göre eğitim öğretimin ön koşuludur. Eğitim olmadan öğretim varlığını sürdürmez. Öğretim ise bilginin kaynağını oluşturur. Bilgi ise gerçekler ve doğru olanlardır. Daimiciliğin eğitimi bu silsile içerisinde tanımlaması onun evrensel değerlerin eğitimin temelini oluşturduğu düşüncesinin bir kanıtıdır (Tuncel, 2004). Daimicilik eğitimde evrensel değerlerin varlığını kabul ettiğinden dolayı eğitimi etkileyen bireyler arasındaki kültürel sosyal vb. farklılıklar eğitime engel durum oluşturmamaktadır. Bu sayede tüm öğrenciler için genel bir eğitim programının varlığı kabul edilir.

Daimicilik eğitim ortamında bireyin zihninin ve düşünme gücünün geliştirilmesi gerektiğini savunur. Bu konuda eğitimciler öğrenciler için yol gösterici olmalı onların bu yönlerini geliştirecek aktivitelere yer vermelidir. Bu sayede öğrencilerin entelektüel yönleri geliştirilmiş olur (Uğurlu, 2015). Daimicilik eğitim felsefesinin temelinde eğitim müfredatının ve evrensel değerlerin olması; bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını eğitimin merkezine yerleştiren öğrenci merkezli eğitim ortamında uygulanabilecek bir eğitim felsefesi olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

2.3.2.2. Esasicilik

Esasicilik eğitim felsefesi diğer eğitim felsefeleri gibi bir akıma karşı doğmaktan ziyade eğitim programlarının konu alanının ve geçmişteki değerlerin yeteri kadar eğitim programlarına yansıtılmamasına tepki olarak doğmuştur. Temelde çoğu eğitim felsefesiyle

uyum içerisinde. Esasiciliğe göre sınıf yönetiminde öğretmen merkezli bir bakış açısı benimsenmelidir (Fidan & Erden, 2008). Esasicilikte tarihsel süreç içerisinde edinilmiş bilgiler, tecrübeler muhafaza edilip gelecek nesillere aktarılırsa gelecek nesillerin bunların temelinde yükselerek daha başarılı bir medeniyet oluşturacağı görüşü hakimdir.

Esasiciliğe göre bilgi deneyerek ve yaşayarak elde edilir. Bilgi öğrenildikten sonra ezberleme ve tekrar etme esastır. Bireyler arasında ne kadar düzey farklılığı olsa da konun içeriğindeki temel kavramların kazanılması gereklidir. Esasici eğitim ortamında öğretmen aktif öğreten öğrenci ise pasif alıcı konumdadır. Öğretmenin görevi öğrenciye toplumsal değerleri kazandırarak onun topluma adapte olmasını sağlamaktır (Sarpkaya, 2015). Esasicilik, daimicilik eğitim felsefesinin devamı niteliğinde bir eğitim felsefesidir. Eğitim müfredatlarının ve geçmişteki değerlerin eğitimde esas alınması öğrenme ortamında öğretmenin tüm süreci kontrol ve idare etmesi, ezberci bir anlayışının olması öğrenci merkezli eğitim öğrenme ortamında uygulanabilmesi mümkün olmayan bir eğitim felsefesidir.

2.3.2.3. Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık diğer akımlara tepki olarak çıkmış bir akım olmayıp ilerlemecilik eğitim felsefesinin devamı niteliğindedir. Bu akımı özetleyen kelime demokrasidir. Dewey, Isaac Bergson ve T. Brameld Yeniden Kurmacılık akımının temsilcilerindedir. Bu akıma göre okullar ve öğretmenler toplumsal reformun öncüleri olmalı, demokratik ve ahlaksal yönden zayıflamış olan toplumun iyhası ancak okullar ve öğretmenlerle olacaktır görüşü hakimdir (Fidan & Erden, 2008).

Yeniden kurmacılık, ilerlemeci eğitim anlayışının devamı niteliğindedir. Bu eğitim felsefesinin temel sayılıtsı toplumu yeniden inşa etmek yani toplumdaki bireylerde gerçek demokrasi anlayışını oluşturmaktır (Çelik F. , 2015). John Dewey'in de öncülerinden olduğu Yeniden kurmacılık bireyin özgür bir ortamda kendi yetenek ve kabiliyetlerini fark edebileceğini, öğrenme ortamında öğrencinin kendini ifade etme becerisinin gelişmesi için onların düşüncelerinin önemsenmesi gerektiğini savunan bir eğitim felsefesidir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin genel özelliklerine bakıldığında öğrenci merkezli eğitimin temelini oluşturan bir yapıda olduğu görülmektedir.

2.4. John Dewey ve İlerlemeci Eğitim Felsefesi

John Dewey ABD'nin yetiştirmiş olduğu en büyük felsefeci ve bilim insanlarından biridir. Charles Sanders Peirce ve William James öncülüğünde doğan pragmatizm akımı John Dewey'in elinde yeniden hayat bulmuş ve pragmatizm felsefesi Dewey tarafından eğitime

uyarlanmıştır(Yıldız, 2014).Oluşturduğu bu eğitim akımına ilerlemecilik adını vermiştir. Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışı geleneksel eğitime yani ezberci,öğretmen merkezli eğitim mantığına bir tepki olarak doğmuştur.Dewey'e göre eğitimin temelleri toptan yıkılmalı ve yerine öğrencinin merkezde olduğu,demokratik ortamda bilimsel ve deneysel yöntemin kullanıldığı bir eğitim anlayışı benimsenmelidir.Dewey geleneksel eğitimi eleştirmesinin yanında ilerlemeci eğitimin de temelinde deneyimin olması gerektiğini vurgulayarak ilerlemeci eğitim felsefesini yeni bir boyuta taşımış ve bu felsefi anlayışa da Yeniden kurmacılık adını vermiştir. Dewey'in felsefi anlayışı gelenekselliği eleştirmek ve bu anlayışa alternatif bir felsefi anlayış oluşturma düşüncesi etrafında şekillenmiştir. Yunan felsefesindeki bilginin ve ahlaki gerçekliğin mutlakıyetçi ve şüphe edilemez kurallara bağlı olduğu düşüncesini son derece eleştirmiştir. Dewey'e göre bilginin asıl kaynağı doğadır ve bu bilgiyi bulmanın en iyi yolu deney ve gözlemdir. Dewey felsefenin metafizikle olan ilgisini reddetmiştir (Dewey, 2010).

Geleneksel eğitim anlayışı bireyin öğrenmeyi sadece belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirmesini savunması bireyin özgürlüğünü kısıtlamaktadır.Geleneksel eğitim anlayışına tepki olarak John Dewey 19.yy. 'da Amerika'da özgürlük ve demokrasinin insanlara benimsetilmesi amacıyla William James,Charles Sanders Peirce gibi Pragmatist düşünürlerin fikirlerinden esinlenerek Pragmatist Felsefeyi eğitime uyarlamış ve bu akımı Progressivizm (İlerlemecilik) eğitim felsefesi olarak adlandırmıştır.John Dewey geleneksel eğitim anlayışındaki eğitim programının merkezinde konuların ve öğretmenin olmasına karşı çıkmış ve eğitimin merkezinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının olması gerektiğini savunmuştur.Geleneksel eğitim yaklaşımının bilgiyi ezberleten, gerçek yaşam durumlarından uzak bir öğrenme ortamına sahip olmasının öğrencilerin etkili ve keyifli bir öğrenme gerçekleştirmesini engellediğini düşünen Dewey İlerlemeci eğitim anlayışıyla; öğrencilerin demokratik bir ortamda kendilerini daha rahat ifade edebileceğini, öğrencilerin derse aktif katılarak yapmış oldukları çalışma ve etkinlikler sayesinde öğrendikleri bilgilerin yaparak yaşayarak elde ettikleri için daha kalıcı olacağını ve bunun yanında bilgilerin öğrencilerin günlük hayatında kendilerine fayda sağlayacağını savunmaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışı geçmişten gelen bilgilerin ezberlenmesini, kültürel ve sosyal mirasın öğrencilere olduğu gibi aktarılmasını savunmaktadır.Ancak öğrencilerin sadece geçmişten gelen bilgilerin ve düşüncelerin öğrenilmesine mecbur kılınması onların öğrenmenin temelindeki “davranış değişikliği” durumuna sahip olmalarını engellemektedir.John Dewey'in İlerlemecilik eğitim anlayışı ise öğrencide daima değişim ve

gelişimi esas almıştır(Tuncel, 2004).John Dewey ve İlerlemeci filozoflar bu düşünce yapısına Darwin'in evrim teorisinden etkilenerak sahip olmuşlardır. Çünkü bu teoriye göre evrende mutlak doğru bilgi veya mutlak iyilikten söz etmek mümkün değildir. İnsanoğlu gelişen teknoloji ve bilimle her gün yeni bir bilgi ve buluşa sahip olmaktadır. Dolayısıyla mutlak durağan bir bilgi ve gerçek mümkün değildir.John Dewey ve İlerlemeci eğitimciler bundan dolayı eğitimde bireylerin eleştirel ve bilimsel düşünmeyi esas kabul etmelerini ve her geçen gün bu becerilerini geliştirmeleri gerektiğini savunur.

İlerlemeci eğitim anlayışına göre eğitim bir sonuç değil süreçtir. Öğrenci hayatı boyunca okulda ve sosyal çevresinde edindiği deneyimlerle hayata öğrenmeyi öğrenir.Yeni yaşantılar ve öğrenmeler öğrencinin problem çözebilme ve yaratıcı olma özelliklerinin de gelişmesini sağlayacaktır.İlerlemeci eğitim felsefesi bireyin ve toplumun sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olması gerektiğini vurgular. Bundan dolayı eğitimin salt bir şekilde evrensel değerleri veya geçmiş yaşantıları ezberletme,öğretme gibi nitelikleri olmaması gerektiğini savunur. Birey ve toplum ancak öncekinden farklı ve geliştirilmiş bir kültüroluşturduğunda ilerleyebilir. Aksi takdirde önceki kültürel birikimin tekrarından başka bir şey olamaz(Tuncel, 2002).

Dewey pragmatist felsefeyi tüm felsefi anlayışların ortak bir alanı olarak görmektedir. Pragmatizmin diğer felsefi anlayışlara toptan karşı olmadığını savunan Dewey pragmatizmi eğitime uyarlayarak ilerlemeci eğitim felsefesini oluşturmuştur (Kutlu, 2005). Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesi Amerika'da kurmuş olduğu laboratuvar okulundaki öğrencilerin tutum ve davranışlarından edindiği deneyimler sonucunda oluşmuştur.Dewey'in yapmış olduğu bu çalışma eğitim ve felsefe tarihi adına büyük önem arz etmektedir. Dewey çocukların okul ortamında farklı sosyal hayatta farklı davrandıklarını gözlemlemiştir. Bunun temel sebebi olarak ailelerin ve okulun öğrencilere karşı farklı tutum ve davranış sergilemeleri olduğunu belirtmiştir. Bu durum ahlaksal ve bilişsel olarak öğrencinin bir bütünlük oluşturamamasına sebep olmuştur. Dewey'in ahlak anlayışı da ilerlemeci eğitim felsefesi etkisinde geliştiğinden dolayı çocukların kendilerine fayda sağlayan her davranışın etik olarak kabul edilmesi gerektiğini savunmuştur. Yani okulda ayrı bir ahlak sosyal hayatta ayrı bir ahlak anlayışı olmaması gerektiğini savunmuştur. Dewey ilerlemeci eğitim anlayışını yansıtan birçok eser vermiştir. “Eğitimde Çaba ve İlgi”, “Eğitim ve Demokrasi”,“Okul ve Toplum” gibi eserler Dewey'in eğitimle felsefi anlayışını buluşturarak oluşturduğu eserlerden bazılarıdır(Bender, 2005).

Özetle ilerlemeci eğitim felsefesi öğrenme ortamında öğrencinin düşüncelerini özgürce ifade edebildiği, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirecekleri etkinlik ve çalışmalar yapması gerektiğini savunan bir eğitim felsefesidir. İlerlemeci eğitim felsefesinin bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenci merkezli eğitimin temelini oluşturan bir yapıda olduğu görülmektedir.

2.4.1. John Dewey'in Biyografisi

John Dewey 20 Ekim 1858 tarihinde Kanada'nın Burlington eyaletinin Vermont kasabasında dünyaya gelmiştir. Üç kardeşi olan Dewey'e bu isim en büyük ağabeyi Dewey'in ölümünden sonra dünyaya geldiği için verilir. Ağabeyinin ölümüne çok üzülen Dewey ağabeyinin ölümünü çok içlermiş onun adını yaşatmak ve yüceltmek için mücadele etmiştir.

Dewey'in çocukluğu Amerikadaki iç savaşların olduğu döneme denk gelmektedir. Bundan dolayı savaşın kötü sonuçlarına yakından tanıklık eden Dewey eğitimde de şiddetin fayda sağlamayacağını savunmuştur. Dewey'in annesi oldukça aktif ve sosyal bir kişiliktir. Farklı sivil toplum kuruluşlarında görev alan annesi lider ve çok okuyan bir kadındır. Bundan dolayı Dewey'in ileride çok okumasının, demokrasiye ve eğitime düşkün olmasının altında yatan en önemli unsurlardan biri de annesidir.

Dewey yaşadığı dönemde Amerika başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde eğitimde, felsefede, psikolojide, siyasette vb. birçok alanda fikirleriyle, çalışmalarıyla ufuk açıcı biri olmuştur. Dewey felsefeci ve bilim adamı olma vasıflarının yanında onu asıl ününe kavuşturan eğitimci kimliğidir. Dewey üniversite öğrencilerine verdiği derslerin yanında özgürlük, insan ilişkileri, kadın hakları gibi evrensel konularda da sokaktaki vatandaşa aydınlatıcı bilgiler vermiştir. Dewey Amerikan Psikoloji Derneği başkanlığı, Bağımsız Siyasi Hareket Ligi'nin ilk başkanı ve daha birçok dernek ve sendikanın gerek kuruluşunda gerek çalışmalarında aktif rol oynamış biridir (<http://www.johndewey.org/welcome-john-deweyorg/>, 2018).

John Dewey, 20. yüzyılda Amerika'nın tarihini derinden etkileyen filozofların başında gelir. Dewey Amerika'dan başlayarak dünyadaki birçok ülkenin eğitim felsefesini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen ilerlemeci eğitim felsefesinin mimarıdır. Dewey için Amerika'nın yetiştirdiği değil Amerika'yı yetiştiren eğitim filozofudur düşüncesi bile kabul edilebilir nitelikte bir düşüncedir. Dewey okula ve eğitime olan alışılmış bakış açısının dışında sadece bilgiyi öğretmeyi amaçlamanın yanlış olduğunu, okulun bireye doğru davranışı kazandırmada bir rehber olma görevi üstlenmesi gerektiğini vurgulayan bir eğitim anlayışını savunmuştur.

Filozof ve aynı zamanda çok iyi bir eğitimci olan Dewey dünyanın birçok ülkesinde değerlendirmelerde bulunmuştur. 1919-1921 yılları arasında Japonya ve Çin'de konferanslar vermiştir. 1928 yılında Sovyetler Birliğinin eğitim sistemini incelemiş ve 1924 yılında Atatürk'ün daveti üzerine Türk eğitim sistemini incelemek adına yaklaşık 2 ay Türkiye'de değerlendirmelerde bulunmuştur.

Birçok üniversitede akademisyenlik yapmıştır. Sadece felsefeci kimliğiyle değil, eğitimci, siyasetçi, özgürlükçü yanlarıyla da insanlığa örnek olmuş bir bilim insanı olan John Dewey 1952 yılında Amerika da hayata veda etmiştir.

2.4.2. John Dewey ve Deneyim

Dewey'in çocukluğu Birinci Dünya Savaşı dönemine denk gelmektedir. Dewey'e göre okullarda verilen geleneksel (öğretmen merkezli) eğitimin öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, bilgileri gerçek hayata uyarlama gibi becerileri kazandırmadığını savunmaktadır. Dewey bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Örneğin, kaç tane öğrenci kendilerine öğretilen fikirlere ait bir duygu taşıyor ve kaç tanesini kendileri ile deneyimde bulunan öğrenme biçimleri nedeniyle öğrenme isteklerini kaybediyorlar? Kaç tanesi sınırları belli yeni durumlarda zekice davranma kapasitesine sahip olmak ve yargı gücüne ulaşmak amacıyla otomatik beceriler haline gelmiş özel yetenekler kazanıyorlar? Kaç tanesi okullardaki öğrenme sürecinden sıkılıp, bunılıyorlar? Okullarda, daha sonra gerçek yaşamda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayacak ne kadar yaşantı tecrübe ediliyor? Kaç tanesi gereksiz bilgilerle dolu kitaplarla eğitim alıyor ve geçici okuma konuları ile eğitiliyor? Bu soruları sormamın amacı eski eğitim anlayışını tümenden yargılayacak bir tartışma ortaya atmak değildir. Bu sorular başka bir amaç için sorulmuştur. Bazı noktaları vurgulamak istiyorum. Birincisi, geleneksel okullar içindeki genç insanlar, deneyim yaşamamaktadırlar? İkincisi sorun deneyim yokluğu değil, fakat yaşadıkları deneyimin bozuk ve yanlış yapısıdır...” (Allahverdi, 2010, s. 86-87)

Dewey bu düşünceleriyle bireyin yaşayacağı deneyimde kendinden bir şeyler bulabilmesini istemektedir. Bireyin ilgisini çekebilecek ve onu bir amaca ulaştırabilecek hayatta karşılığı olabilecek deneyimler birey için kalıcı olur (Dewey, 2007). Bu noktada Dewey eğitim ortamında öğretmenin öğrenciye keyif alabileceği deneyimler yaşatabilmesi için farklı etkinlik ve çalışmalar yapması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sayede yaratıcı olma, özgür düşünebilme, kendi değer yargılarını oluşturabilme imkanı bulacaktır. Deneyim sadece okul ortamında değil sosyal çevrede de yaşanan bir durumdur. Birey okul dışında gelişigüzel

birçok durumla karşılaşmaktadır. Kültürlü,bilgili insanların olduğu bir ortamda bireyin yaşayacağı deneyimlerle bilgidен ve kültürden yoksun olan bir ortamda yetişen bireyin deneyimleri birbirinden farklı olacaktır. Birey hem öğrenme ortamında hem sosyal çevrede edindiği deneyimlerle kendini hayata hazırlar.

2.4.3. Deweyin Demokrasi ve Eğitim Anlayışı

Dewey pragmatizmin kurucularındandır. Dewey'in eğitim anlayışı da pragmatizmin temeli oluşturur. Pragmatist eğitim felsefesi geleneksel eğitim anlayışına tepki olarak doğan akımlardan biridir. Dewey geleneksel eğitim anlayışını toptan yok saymamış,onun temelde bazı eksikliklerinin olduğunu savunmuştur. Geleneksel eğitim anlayışındaki bilgi kaynağı kitaplar, aktarıcısı ise öğretmenlerdir. Dewey'e göre bilginin kaynağı doğadaki her şey olabilir bu sebeple birey bilgiyi yaşayarak öğrenmelidir. Geleneksel eğitim anlayışında bireye sunulan bilgi gerçek hayattan kopuk olduğundan dolayı birey tarafından anlamlandırılması mümkün değildir. Geleneksel eğitimin bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayacağını savunan Dewey bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...bu durum geleneksel eğitim anlayışının bir eleştirisidir.İmalı yapılan bu eleştiriaçıkça dile getirilecek olursa şu görüşler ortaya çıkacaktır: Geleneksel düzenözünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalıdır.Erişkinlerin standartlarınıkonularını ve yöntemlerini, erişkinliğe yavaş adımlarla ilerlemekte olan gençlerezorla kabul ettirmeye çalışır.Aradaki boşluk öylesine büyüktür ki öğrenilmesibeklenen konular ve öğrenme ve davranışları yöntemleri gençlerin mevcutkapasitesinin tamamen üzerindedir.Beklentiler genç öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları deneyimlerin çok çok ötesindedir.Bu nedenle her ne kadar bazı iyiöğretmenler bu tür bir zamanlamanın bariz şekilde insani olmayan yönlerinihafifletmek ve zorlama eylemini gizlemek için çeşitli araçlar kullansa da gerçekşudur ki,bu konular ve davranış biçimleri öğrencilere zorlama yoluylakazandırılmaktadır.”(Öztürk, 2008, s. 45-47).

Dewey'in eğitim anlayışı demokrasi,insan hakları,özgürlük kavramlarının yoğun etkisinde kalmıştır. Dewey'e göre tüm bilimsel çalışmaların temeli demokrasiye dayanmaktadır. Çünkü demokrasi bireyin düşüncelerini,yeteneklerini özgürce ortaya koyabildiği bir ortamdır. Demokrasinin temelinde yenilik ve değişim vardır. Dewey hiçbir bilimin durağan olmadığını; sürekli kendini yenileyen problemlere karşı çözümler üreten dinamik bir yapıda olması gerektiğini savunmaktadır.

Dewey tüm eğitim sistemlerinde demokrasinin temel çerçeve olması gerektiğini vurgulamıştır. Demokrasinin olmadığı yerde baskı ve dikta vardır. Baskının ve diktanın egemenliğinde bilimin özgür düşüncenin gelişmesi ise mümkün değildir. Baskı ve diktanın hâkim olduğu toplumlardaki bireyler düşüncelerini ve problemlere karşı çözümlerini dile getiremeyeceğinden dolayı özgür düşüncenin ve bilimsel ilerlemenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Demokrasi insana ve onun yaşam tarzına saygı göstermektir. Demokrasi toplumdaki farklı düşüncelerin,kültürel değerlerin saygıyla karşılanması ve insanlar tarafından kabul görmesidir. Dewey toplumdaki başta iktidar olmak üzere her kurumun demokrasiye inanması ve yaşaması gerektiğini ifade etmektedir.

Çocuklar Dewey'in hayatı boyunca ilgi odağı olmuştur. Okulda,sosyal hayatta çocukların davranışlarını yakından gözlemlemiş ve bu davranışların altındaki sebepleri anlamak için çocuklarla arkadaş gibi olmuştur. Dewey çocukların her birinin ayrı bir dünyasının olduğunu ve öğrenme ortamında bu farklılıklara göre her bir öğrencinin farklı yöntem ve teknikle öğrenebileceğini savunmuştur. Dewey çocuğun kendi kendine yetişmesi gerektiğini bundan dolayı okulun ve öğretmenin öğrenci için rehber konumunda olması gerektiğini ifade etmiştir. Okulun ve öğretmenin öğrenciyi bilgiyi yüklenen bir hamal gibi görmesine karşı çıkarak çocuklara gerçek yaşam durumlarını okullarda oluşturmaları gerektiğini savunmuştur.Dewey'e göre okullardaki dersler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre olmalıdır. Problemlere çocuk kendi yöntemleriyle çözümler bulmalı öğrencinin neleri öğreneceğinden ziyade nasıl öğrendiği önemli olmalıdır.

Dewey'in: “Okul hayata hazırlık değil; hayatın kendisi olmalıdır.” görüşünden hareketle okulların atölyelere sahip olması gerektiğinden ve çocukların burada yaratıcılık,problem çözme,birlikte çalışabilme gibi becerileri kazanmasını ve bu atölyelerde öğrencilerin özgür bir şekilde çalışmalarına uygun olacak bir ortam sağlanması gerektiğini savunmuştur. Okullarda verilen derslerin içeriklerinin de öğrencilerin ilgilerini çeken ve onların hayattaki ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dewey geleneksel eğitim anlayışının öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi ve isteklerinden uzak bir şekilde ezberci bir anlayışla ders işlenmesinin öğrencilerin dersten sıkılacağını ve etkili bir öğrenme gerçekleştiremeyeceğini savunmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeyi ezberleme ve yüksek not alma olarak görmesi onlardaki stres ve kaygıyı da artırmaktadır. Öğretmenler öğrenme sürecinde çocuklara rehberlik yapması,onların demokratik bir ortamda dersten keyif alarak bilgi ve deneyimlere sahip olmasını sağlamalıdır(Kutlu, 2005).

Dewey öğretmenlerin ve özellikle ailelerin korumacı tutum ve davranışlarda bulunmamları gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü çocuk ancak kendi yaparak-yaşayarak öğrenebilir. Çocuğun bir şeyi yapmayı istemesi için kendinin ihtiyaç duyması gerekir. Çocukların yetişkinlere bağımlı bir yaşama sahip olmamalarını düşünen Dewey'in kendi başından ise şu şekilde bir olay geçmiştir: Dewey bir gün küçük çocuğuyla çamurlu bir yolda yürürken çocuğu taşa takılıp yere düşmüş ve çocuk suyun içerisinde babasının yardım etmesini bekliyormuş. Bu durumu gören Dewey'in arkadaşı: “Çocuğu neden kurtarmıyorsun suyun içerisinde hasta olacak. “deyince Dewey: “Onu sudan benim çıkarmam ona bir şey kazandırmayacak asıl onun sudan çıkmayı istemesi ve kendince bir yol izlemesi için ne yapabilirim, onu düşünüyorum.” şeklinde cevap vererek Dewey çocuk yaparak-yaşayarak öğrenir düşüncesinin canlı bir örneğini sergilemiştir(Bender, 2005).

2.4.4. Geleneksel Eğitim Yaklaşımı ve Modern Eğitim Yaklaşımının Değerlendirilmesi

Eğitim bir toplumun kültürel, sosyal, siyasal ve ekonomik değerlerinin bir yansımasıdır.Eğitim geçmişten bu değerlerin etkisinde gelişse de 20. ve 21.yüzyıllarda eğitim üzerinde siyasal etkilerin daha fazla ağırlık kazandığı görülmektedir. Özellikle demokrasi anlayışının egemen olmadığı toplumlarda iktidarın eğitim üzerindeki baskısı daha fazla hissedilmektedir.Hükümetler yada siyasi iktidarların kendi ideolojik fikirlerini ve yapmak istediklerini en iyi şekilde gelecek nesillere empoze edecekleri alan eğitimidir(Özpolat, 2013).

20. yüzyılın ortalarından itibaren dünyanın birçok yerinde “geleneksel yaklaşım” metodunun yerini “modern eğitim”metodu almaya başlamıştır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen eğitimin merkezindedir. Öğretmen önceden belirlenmiş eğitim müfredatı doğrultusunda öğrencilere bilgileri sistemli bir şekilde aktarır ve öğrencinin bu noktada yanlış bir bilgi edinme olasılığı çok düşüktür. Öğretmen konuyu tek elden anlatıp sorunlara kendi çözüm önerileri getirdiğinden dolayı bilgi ve becerilerin öğrenilmesi açısından zamanın daha verimli kullanıldığı düşünülse de öğrencinin bilgiye kendinin ulaşamaması öğrencinin bilgiyi özümseyememesine ve yeni durumlara transfer edememesine sebep olmaktadır. Gelenekselci eğitimciler: “Öğrenci öğrenebildiği kadar bilgi edinmeli” tezini savunurken modern eğitimi savunan eğitimciler,bilginin kendisinden ziyade onun meydana geliş sürecini asıl kaynağını ve daha farklı şekilde nasıl sunabileceğini kavramasında bireyin etkili olmasını savunmuştur(Varış, 1981). Geleneksel yaklaşım metoduyla yetişen birey sorgulama,tartışma ve en önemlisi eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireydir. Birey için eleştirel düşünme ise bilgiyi özümsemesi açısından son derece önemlidir. Geleneksel eğitim anlayışı öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân sağlamadığı için öğrencinin kendi kabiliyetlerinin de farkına varmasını engellemektedir.

Modern eğitim (öğrenci merkezli) metodunda öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğu,etkinlik ve çalışmalarla yeni yaşantıların elde edildiği,öğrencinin eleştirel düşünme ve sorgulama becerisini kazanabileceği bir öğrenme ortamı bulunmaktadır. Geleneksel yaklaşım ile modern(öğrenci merkezli)yaklaşımın eğitimdeki öğretim metotları da birbirinden farklıdır. Geleneksel yaklaşım öğretmeyi tek elden öğretmenin yapması gerektiğini savunurken,modern yaklaşım bireylerin dayanışma içerisinde iş birlikçi öğrenmelerini savunmaktadır. İş birlikçi öğrenmeyi savunan modern yaklaşım bireylerin yaratıcı düşünme,problem çözme,kendi kapasitesinin farkına varabilme,empati kurma gibi becerilerini de geliştirmektedir(Özsoy, 2002).

Bireyin bir konuyu araştırması ve sorgulaması, fikirleri bir mantık çerçevesinde incelemesibireyin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Birey elde edeceği bilgileri bir mantık içerisinde araştırmalıdır. Ulaştığı bilgileri kendi düşünce dünyasında tekrar gözden geçirip yeni alanlarda ve farklı şekillerde kullanabilmelidir. Bilgiye bu yöntemle ulaşan birey gerçek anlamda bilgiyi özümseyip eleştirel bir bakış açısınada sahip olacaktır(Çelenk, 2003).

Modern eğitimi 20. ve 21.yüzyıllarda meydana getiren en büyük akım John Dewey,Pierce ve James'in öncülüğünde oluşturulan pragmatist eğitim felsefesidir. Bu akımın özellikle eğitim alanıyla yakından ilgilenen ismi Dewey olmuş ve pragmatizmi eğitime uyarlayarak ilerlemeci eğitim felsefesini oluşturmuştur.

Dewey,ilerlemeci eğitim felsefesinin geleneksel eğitime göre bireyin bilişsel,sosyal ve psikomotor açıdan gelişimini daha etkili bir şekilde sağladığını savunmuştur.Geleneksel eğitim anlayışında bireyin bilgi yüklenen bir hamal olduğunu düşünen Dewey ilerlemeci eğitim anlayışında her bireyin farklı bir yapıda olduğunu ve bundan dolayı eğitimin bireylerin farklı istek ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulması gerektiğini dile getirmiştir. Bireylerin kendilerine yarar sağlamayan bilginin ve uygulamaların önemsiz olduğunu düşünen Dewey öğrencinin eğitimin merkezinde öğretmenin ise rehber konumunda olmasını ve öğrencinin kendi doğasında öğrenmesi gerektiğini savunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örneklemini açıklanmış ve verileri toplamak için geliştirilen ölçme araçlarının geçerliliği, güvenilirliği ve veri toplama-analiz etme süreci hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkisini ölçmek amacıyla hem nitel hem nicel ölçme yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırmada bağımsız değişkenler(öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen merkezli eğitim),bağımlı değişkenler (öğrencilerin akademik başarıları) üzerindeki etkileri ortaya çıkarmak olarak bakıldığında çalışmada deneysel bir desen kullanılmıştır. Çalışma için ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır(Karasar, 1999). Ön test-son test karşılaştırma gruplu desende katılımcılarda çalışmanın öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenin etkileri ölçülür. Bu çalışma deseninde bağımsız değişkenin etkilerinin ölçüldüğü deney grubu; bağımlı değişkenin ölçüldüğü,kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Deney grubunda ilerlemeci eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenci merkezli eğitim,kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretmen merkezli eğitim metodu 6 haftalık sürede öğretim gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada deney grubundaki öğrencilerin başarılarının altında yatan sebeplerin daha ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi ve buna bağlı olarak nicel çalışma sonunda elde edilen verilerin desteklenmesi amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” deney ve kontrol grubundaki toplamda 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde araştırmacı görüşme formuna yönelik uzman görüşlerine başvurulmuştur.Bu kapsamda 3 Türkçe öğretmenin ve 1 akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerden hareketle görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmacı tarafından görüşme formunda yer alması için geliştirilen sorularla ulaşılmak istenen temel hedef öğrencilerin başarıları altında yatan nedenlere ulaşmaktır.Bu nedenle görüşme formunda yer alan sorularla sınırlandırılmamış aynı zamanda süreç esnasında öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle süreç esnasında şekillenecek sorularöğrencilere yöneltilmiştir.

3.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemini

Bu araştırmanın evreni İstanbul ili,örneklemini ise Sancaktepe ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şehit Öğretmen Nurgül Kale İmam Hatip Ortaokulunda okuyan 6. sınıf öğrencileridir.Çalışma evreni, çalışmayı yapan araştırmacının örneklemini için seçmiş olduğu

ve araştırmasının bütün özelliklerini yansıtan evrendir. (Akan, 2011, s. 67). Uygulama 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde yapılmıştır. 6. sınıf düzeyindeki öğrenci grubunda özel okullardan ve normal ortaokullardan nakil yoluyla gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere araştırmada iki grup kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çalışmada 40 (kız) deney grubu; 40 (erkek) kontrol grubu öğrencisi basit seçkisiz örnekleme yöntemi kapsamında belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verir yani bir birimin seçimi diğeri birimin seçilme olasılığını etkilemez, bağımsızdır. Çalışmada deney grubu için John Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenci merkezli eğitim; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim anlayışı doğrultusunda öğretmen merkezli eğitim metodu uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Toplama Süreçleri

Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için iki faktörlü desen olarak tanımlanan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. *“Zamana göre değişmezlik ölçütü olarak da ifade edilen ön test-son test yöntemi, ölçme aracının güvenilirliğinin belirlenmesinde en çok kullanılan yöntemdir. Bu yöntemle bir ölçme aracının güvenilirliğini hesaplamak için ölçme aracı aynı gruba belirli bir zaman aralığıyla iki kez uygulanır. Daha sonra bireylerin birinci uygulamadan aldıkları puan ile ikinci uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki ilişki yani korelasyon katsayısı bulunur. Elde edilen bu korelasyon katsayısı testin güvenilirlik katsayısıdır. Bu güvenilirlik katsayısı kararlılık katsayısı adını da alır. Kararlılık katsayısı, ölçme aracının bireyde kalıcı özellikleri ne ölçüde ölçtüğünü belirler. Bir başka deyişle aynı testin belirli bir zaman aralığında aynı gruba uygulanmasıyla bulunan güvenilirlik katsayısı testin ölçmeden ölçmeye aynı özelliği ne derece kararlı ölçtüğünü gösterir.”* (Kurt, 2013, s. 120).

Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerini ve anlama becerilerini ölçmek için Türkçe dersi kazanım tablosu göz önünde bulundurularak hazırlanan 6 klasik 14 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi güvenilirlik ve geçerliliklerinin kontrol edilmesi için alanında uzman 3 Türkçe öğretmeni ve 1 akademisyen olmak üzere toplamda 4 kişiye gönderilmiştir. Başarı testindeki 20 sorunun ünite kazanımları ile ilgili olup olmadığı uzmanlara sorulmuş ve kazanımlar kapsamında olmadığı belirlenen 5 soru testten çıkarılmıştır. Oluşturulan başarı testinin geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek amacıyla toplamda 52 öğrenciye bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama neticesinde uygulanan başarı testinin güvenilirlik-geçerlilik, madde

ayırıcılık ve güçlük indeksi sonuçları ITEMAN (Item And Test Analysis Program, Version 3.00) programı kullanılarak elde edilmiştir. Madde güçlük indeksi değerleri +1 ile -1 arasındadır. Soru "+1" değerine yaklaştıkça kolaylık derecesi artmakta; "-1" değerine yaklaştıkça zorlaşmaktadır. Madde güçlük indeksi sayesinde başarılı gruptaki öğrenciler ve başarısız gruptaki öğrenciler birbirinden ayırt edilebilmektedir. Başarı testindeki 15 sorunun madde güçlük indeksi (Ortalama Doğru Seçilme Olasılığı) 0.6786, Ortalama Madde Ayırt edicilik İndeksi 0.6257 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu sonuçlara göre başarı testinin öğrenciler için zorluk derecesi için orta seviyede; ayırt ediciliği ise yüksek düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

Geçerlilik ve güvenilirlik derecesi test edilmiş başarı testi deney ve kontrol grubuna ön test çalışması olarak uygulanmıştır. Yapılan ön test çalışmasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. ($U=794,000$; $p>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine 6 hafta boyunca araştırmacı tarafından deney grubunda öğretmen merkezli eğitim; kontrol grubunda ise öğrenci merkezli eğitim uygulanmıştır. 6 haftalık eğitimin ardından ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli ve klasik sorulardan oluşan başarı testi deney ve kontrol grubuna son test çalışması olarak uygulanmıştır. Yapılan son test çalışmasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($U=61,000$; $p<0,05$).

Görüşme nitel olarak yapılan bilimsel araştırmalarda en çok yararlanılan veri elde etme araçlarındandır (Yıldırım & Şimşek, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2006, s. 119).

Odak grup görüşmelerinin amacı belirlenmiş bir konuda bireylerin fikirleri, tecrübeleri, tutum ve davranışları hakkında ayrıntılı nitel bir bilgiye ulaşmaktır. Odak grup görüşmelerinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus görüşmeye katılan bireylerin düşüncelerini ifade edebilecekleri rahat bir ortam sağlamaktır. Bu sayede bireyler düşüncelerini rahat ifade ederken araştırılan konuya ilişkin grup içerisindeki bireylerin birbirlerine olan fikir etkileşimi artmış olur ve buna bağlı olarak yeni fikirlerin de ortaya çıkması mümkün olacaktır (Çokluk, Yılmaz, & Oğuz, 2011, s. 97). Odak grup görüşmesinin en önemli avantajı sosyal baskının önüne geçerek bireylerin gerçek fikirlerine ve duygularına ulaşmayı sağlamasıdır. Odak grup görüşmelerinde bireylerden alınan cevaplarla genellemelere ulaşmaktan ziyade görüşmeye katılanların duygu ve düşüncelerinin betimlenmesini sağlanmaktadır.

Odak grup görüşmesi için ideal birey sayısı 8-12 arasında olmalıdır. Görüşme bir uzmanın bireylerin fikirlerini,düşüncelerini sorular sorarak ve özetleme yöntemi kullanılarak ve bir raportörün de görüşme esnasında bu düşünce ve fikirleri not almasıyla gerçekleşir. Elde edilen veriler tek başına kullanılabilceği gibi nicel çalışmalarla elde edilen verilerin yorumlanmasında da kullanılabilir(Güzel, 2006).

Nicel araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan ön test son test sonuçlarında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin başarılarının altında yatan sebeplerin daha ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi ve buna bağlı olarak nicel çalışma sonunda elde edilen verilerin desteklenmesi amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” deney ve kontrol grubundaki toplamda 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun hazırlanmasında araştırmacı görüşme formuna yönelik 2 Türkçe öğretmeni ve 1 akademisyenin görüşlerinden yararlanılmıştır. 2 Türkçe öğretmeni ve 1 akademisyenin görüşlerinden faydalanılarak oluşturulan 8 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesi için deney grubundan 2 kız 2 erkek; kontrol grubundan 2 kız 2 erkek olacak şekilde rastgele seçilen toplamda 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmede öğrencilere sorulan sorular neticesinde verdikleri cevapların herhangi bir şekilde kimseyle paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından söylenerek öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların gerçeği daha çok yansıtabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından görüşme formunda yer alması için geliştirilen sorularla ulaşılmak istenen temel hedef öğrencilerin başarıları altında yatan nedenlere ulaşmaktır.Bu nedenle görüşme formunda yer alan sorularla sınırlandırılmamış aynı zamanda süreç esnasında öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle süreç esnasında şekillenecek sorularda öğrencilere yöneltilmiştir. Görüşme formundaki soruları öğrencilere araştırmacı yöneltilmiş,öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları ise bir raportör yazı ile kayıt altına almıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir.Verilerin yorumlanmasında ise frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmış ve ikili değişkenler için t-testi kullanılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının akademik başarı seviyelerini ölçmek amacıyla bir ön test çalışması yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmış ve dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında normal bir dağılım olmadığından dolayı istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla MannWhitney U testi uygulanmış ve her iki grubun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($U=794,000$; $p>0,05$).

Öğrenci merkezli eğitimin 6. sınıftaki öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısını ölçmek amacıyla, deney grubuna 6 haftalık öğrenci merkezli eğitim metodu kontrol grubuna ise öğretmen merkezli eğitim uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubuna son-test çalışması yapılmış ve bu çalışmanın sonuçlarını değerlendirmek için tekrar KolmogorovSmirnov Testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Puanlar arasında normal dağılım olmadığı için deney ve kontrol grubu başarı son test puanlarının karşılaştırması amacıyla MannWhitney U Testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ($U=61,000$; $p<0,05$) ve deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanan öğrenci merkezli eğitimin Türkçe dersindeki akademik başarılarını artırmada öğretmen merkezli eğitime göre daha başarılı ve etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki toplamda 8 öğrenciyle yapılan odak grup görüşmesinde araştırmacının gözlemleri ve öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz bireylerin bir durum yada olgu ile ilgili sahip olduğu duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu analiz yönteminde amaç elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Öğrencilerle yapılan odak görüşmelerinde öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen merkezli eğitim uygulamalarına ilişkin duygu ve düşünceleri derinlemesine incelenmiş ve araştırmacı elde edilen verilerin nitel analizlerini yapmak için 2 Türkçe öğretmeni ve bir Rehber öğretmenin görüşlerinden yararlanmıştır. Öğrencilerin görüşme esnasında konuyla ilgili ifadeleri bir raportör tarafından yazıyla kayda geçilmiştir.

Araştırmanın verileri görüşme ve gözlem sürecinde öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar göz önünde bulundurularak elde edilmiştir. Çalışma öncesinde odak grup çalışması yapılacak öğrencilere herhangi bir şekilde haber verilerek hazırlık yapmaları söylenmemiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden rastgele seçilen 4 kontrol 4 deney grubu öğrencisi “U” düzenindeki bir masa etrafında konuyla ilgili görüşleri alınmak üzere çağrılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere yöneltilen sorularda öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymaları ve birbirlerini sonuna kadar dinlemeleri görüşme öncesinde öğrencilerden rica edilmiştir. Öğrencilerin görüşme esnasında sorulara verdikleri cevapların kısa ve açıklamaya ihtiyaç duyulacak nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak görüşmeci bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için öğrencilere görüşme formundaki soruların dışında alternatif sorular sorarak öğrencilerin kendilerini açmalarını sağlamıştır. Görüşme formundaki her soruya sırasıyla tüm öğrencilerin cevap vermeleri sağlanmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri açısından bir süre sınırlanması yapılmamış ancak konunun dışına çıktıkları noktalarda araştırmacının soruları ve dönütleriyle öğrencilerin konu dışına çıkmamaları sağlanmıştır.

Birbirinden bağımsız zaman ve mekânda araştırmacı tarafından, 2 Türkçe öğretmeni ve 1 rehber öğretmenin yardımıyla öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinin verileri analiz edilmiştir. Yapılan odak grup görüşmesinin analizini seçmek üzere seçilen 2 Türkçe öğretmeni ve 1 rehber öğretmen deney ve kontrol grubundaki öğrencileri tanımayan ve derslerine girmeyen öğretmenlerden seçilmiştir. Araştırmacının ve öğretmenlerin birbirinden bağımsız şekilde yapılan görüşmelerin analizini yapmış olması elde edilen nitel verilerin objektifliğini sağlamıştır. Araştırmacının ve öğretmenlerin elde ettiği verilerin nitel verilerden geçerli ve güvenilir bir sonuç elde etmek için şu formül kullanılmıştır: Güvenirlilik = Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacının ve öğretmenlerin elde ettikleri veriler bu formülle hesaplanmış ve üç değerlendirmenin de birbirine olan uyumun %87,5 olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Miles ve Huberman'a göre nitel verilerin analizinde elde edilen sonuç %70'in üzerinde olması çalışmanın güvenilir olması açısından yeterlidir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde,araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ve verilerin istatistiksel analizleri yer almaktadır. Çalışmanın bazı alt problemler altında analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun başarı testinden aldıkları puanlar ve yapılan odak grup görüşmesinde sorulara verdikleri cevaplar kendi içlerinde ve karşılıklı olarak kıyaslanmıştır.

4.1. Örneklem İlişkin Bulgular

Çalışmanın örnekleme İstanbul ili Sancaktepe ilçesi Şehit Öğretmen Nurgül Kale İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışma için 40 deney grubu (20 kız-20 erkek) 40 kontrol grubu (20 kız-20 erkek) olmak üzere toplamda 80 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilere uygulanan demografik bilgi formunun değerlendirilmesinde öğrencilerin ekonomik ve sosyal düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrenci merkezli eğitimin, 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkisini ölçmek amacıyla 6 klasik ve 9 çoktan seçmeli(dört seçenekli) sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Çalışma için deney ve kontrol gruplarına yapılan başarı testinde öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($U=794,000$; $p>0,05$).

4.2. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesi öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasını bunun yanında demokratik bir ortamın sağlanması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenin öğrenme ortamında öğrencinin bireysel farklılıklarını bilmesi öğrenciye rehberlik yapabilmesi için son derece önemlidir. İlgi ve yetenekleri doğrultusunda kendini tanıyan öğrenci nasıl öğrenebileceğinin de farkında olacaktır. Dolayısıyla öğrenci için demokratik ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması öğrencilerin akademik başarılarını artırmada son derece önemli olacaktır.

Çalışmada öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların “Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov-ShapiroWilk)

Değişken	Grup	KolmogorovSmirnov			ShapiroWilk		
		İstatistik	Df	P	İstatistik	Df	p
Ön Test Puanı	Kontrol	0,314	40	0,000	0,722	40	0,000
	Deney	0,333	40	0,000	0,683	40	0,000
Son Test Puanı	Kontrol	0,294	40	0,000	0,802	40	0,000
	Deney	0,311	40	0,000	0,667	40	0,000

Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konu ile ilgili başarı seviyelerini ölçmek için bir ön test çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere 6 klasik ve 9 çoktan seçmeli(dört seçenekli) sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan başarı testinde kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmıştır.Tablo 1’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir.Bu nedenle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden MannWhitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 2

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U)

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test Puanı	Kontrol	40	40,35	1614,00	794,000	0,950
	Deney	40	40,65	1626,00		

Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan MannWhitney U testine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.Tablo 2’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($U=794,000$; $p > 0,05$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ön test çalışmasının sonuçları değerlendirildiğinde başarı puanlarının birbirine yakın olduğu gözlenmiş ve bu durumun deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarda deney ve kontrol grubunun çalışmadan önce birbirine yakın seviyelerde olması gerektiği şartını da yerine getirdiği sonucunu ortaya koymuştur.

Deney ve kontrol grubuna yapılan ön test çalışmasının ardından Deney grubundaki öğrencilere 6 haftalık eğitim süresinde öğrenci merkezli eğitim doğrultusunda sınıf içerisinde demokratik bir ortam sağlanarak öğrencilerin birbirlerine sorular sorması ve konuyla ilgili çeşitli tartışmalar yapılması, yaratıcı özelliklerini geliştirebilmeleri adına farklı projeler ve etkinlikler yapmaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise düz anlatım yoluyla konuları öğrenmeleri ve ezberlemeleri sağlanmıştır. 6 hafta boyunca uygulanan bu iki farklı eğitim metodunun ardından deney ve kontrol gruplarına son test çalışması yapılmıştır.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son Test Puanı	Kontrol	40	22,03	881,00	61,000	0,000
	Deney	40	58,98	2359,00		

Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan MannWhitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ($U=61,000$; $p<0,05$) ve deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir (Deney Grubu Sıra Ortalaması=58,98; Kontrol Grubu Sıra Ortalaması=22,03).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan son test çalışmasının sonuçları değerlendirildiğinde öğrenci merkezli eğitim metodunun uygulandığı deney grubunun başarı puanlarının, öğretmen merkezli eğitim metodunun uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları ortalamasından yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç öğretmen merkezli eğitimin önemini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 4

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov-ShapiroWilk)

Grup	Değişken	KolmogorovSmirnov			ShapiroWilk		
		İstatistik	Df	P	İstatistik	df	p
Kontrol	Ön Test Puanı	0,314	40	0,000	0,722	40	0,000
	Son Test Puanı	0,294	40	0,000	0,802	40	0,000

Çalışmada öğretmen merkezli eğitim metodunun uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4’te görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretleli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 5

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Wilcoxon)

Grup	Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol	Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	9	17,72	159,50	-1,745	0,081
		Pozitif Sıralar	22	15,30	336,50		

Kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretleli Sıralar testine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü gibi 9 öğrencinin son test puanı ön test puanına göre düşüş gösterirken 22 öğrencinin son test puanı ön test puanına göre artış göstermiştir. Kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($Z = -1,745$; $p > 0,05$).

Tablo 6

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)

Grup	Değişken	KolmogorovSmirnov			ShapiroWilk		
		İstatistik	Df	P	İstatistik	df	p
Deney	Ön Test Puanı	0,333	40	0,000	0,683	40	0,000
	Son Test Puanı	0,311	40	0,000	0,667	40	0,000

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test puanlarının analizine bakıldığında bir artış olduğu gözlenmiştir. Ancak bu artış, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki artışın daha fazla olduğu sonucu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen merkezli eğitim metodunun öğrencilerin akademik başarılarını artırmada öğrenci merkezli eğitim metodu kadar etkili olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrencilere uygulanan test verilerinden yola çıkılarak elde edilen bu sonuç çalışmanın anlamlılığı bakımından oldukça önemlidir.

Deney grubuna ilişkin ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 7

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Wilcoxon)

Grup	Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney	Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-5,472	0,000
		Pozitif Sıralar	39	20,00	780,00		

Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testine ilişkin

bulgular Tablo 7’de verilmiştir.Tablo 7’de görüldüğü gibi hiçbir öğrencinin son test puanı ön test puanına göre düşüş göstermezken 39 öğrencinin son test puanı ön test puanına göre artış göstermiştir.Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($Z=-5,472;p>0,05$).

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farka bakıldığında öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

4.3. Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bazı alt problemler altında analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun başarı testinden aldıkları puanlar kendi içlerinde ve karşılıklı olarak kıyaslanmıştır.

4.3.1. Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerinin Nicel Analizi

Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların “Türkçe dersindeki anlama ve anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)

Değişken	Grup	KolmogorovSmirnov			ShapiroWilk		
		İstatistik	Df	p	İstatistik	df	p
Ön Test Anlama	Kontrol	0,305	40	0,000	0,737	40	0,000
Anlatım Puanı	Deney	0,367	40	0,000	0,689	40	0,000
Son Test Anlama	Kontrol	0,312	40	0,000	0,735	40	0,000
Anlatım Puanı	Deney	0,327	40	0,000	0,506	40	0,000

Başarı testinde yer alan 1,2,3,4,5 ve 6.sorular öğrencilerin Türkçe dersindeki doğrudan anlama ve kendini anlatma becerisini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Bu sorularla öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin sınıf içerisindeki farklı etkinlik ve çalışmalarla derse olan etkin katılımlarının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine olan etkileri araştırılmıştır.

Yapılan ön test ve son test çalışmalarından sonra kontrol ve deney gruplarının ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanlarının normal dağılım varsayımını

karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmıştır.Tablo 8’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanlarının normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) belirlenmiştir.Bunedenle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden MannWhitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U)

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön Test Anlama AnlatımPuanı	Kontrol	40	40,38	1615,00	795,000	0,959
	Deney	40	40,63	1625,00		

Kontrol ve deney gruplarının ön test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan MannWhitney U testine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.Tablo 9’da görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($U=795,000$; $p>0,05$).

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U)

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son Test Anlama Anlatım Puanı	Kontrol	40	25,63	1025,00	205,000	0,000
	Deney	40	55,38	2215,00		

Kontrol ve deney gruplarının son test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan MannWhitney U testine

ilişkin bulgular Tablo 10'de verilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının son test anlama ve anlatım puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ($U=205,000$; $p<0,05$) ve deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir (Deney Grubu Sıra Ortalaması=55,38; Kontrol Grubu Sıra Ortalaması=25,63). Deney ve kontrol gruplarının başarı testindeki anlama ve anlatma becerilerini ölçmeye yönelik sorulara verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulduğunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre soruları daha iyi yorumladıkları, yazılı olarak ifade edebildikleri ve başarı puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ders içerisinde derse katılma istekleri göz önünde bulundurulduğunda deney grubundaki öğrencilerin kendilerine daha fazla söz hakkı verilmesinden dolayı hem ders içerisinde hem de sosyal hayatta daha rahat konuşabildikleri, yapılan etkinlik ve çalışmalarda ikna kabiliyetlerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla gelişmiş olduğu gözlenmiştir.

Tablo 11

Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov-ShapiroWilk)

Grup	Değişken	KolmogorovSmirnov			ShapiroWilk		
		İstatistik	Df	p	İstatistik	df	p
Kontrol	Ön Test Anlama Anlatım Puanı	0,305	40	0,000	0,737	40	0,000
	Son Test Anlama Anlatım Puanı	0,312	40	0,000	0,735	40	0,000

Kontrol grubuna ilişkin ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 11'de görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanlarının normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 12

Kontrol Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Wilcoxon)

Grup	Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol	Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	11	15,59	171,50	-1,270	0,204
		Pozitif Sıralar	19	15,45	293,50		

Kontrol grubunun ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testine ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’de görüldüğü gibi 11 öğrencinin son test anlama ve anlatım puanı ön test anlama ve anlatım puanına göre düşüş gösterirken 19 öğrencinin son test anlama ve anlatım puanı ön test anlama ve anlatım puanına göre artış göstermiştir. Kontrol grubunun ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($Z=-1,270$; $p>0,05$).

Kontrol grubunun anlama ve anlatım becerisine ilişkin ön test ve son test sonuçları öğretmen merkezli eğitimin öğrencilerin anlama ve anlatım becerisine ilişkin soruları yeteri kadar anlayamadıkları, sorulara genelde eksik yada yanlış cevap verdikleri görülmüştür. Kontrol grubunda öğrencilerin öğrenme ortamında pasif bir dinleyici olması, farklı etkinlik ve çalışmalarla derse aktif katılamaması kendilerini ifade etme becerilerini de olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrencilerin öğrenme ortamında anlatılan konuyla ilgili yeteri kadar söz hakkı alamaması derse olan katılımını da olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrenci merkezli eğitimin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin konularla ilgili kendi yeteneklerini ortaya koyabilecekleri farklı etkinlik ve çalışmalar yapmalarının kendilerini daha rahat ifade edebildiği ve ikna kabiliyetlerini de olumlu yönde geliştirdiği gözlenmiştir.

Öğrencilerin derste yeteri kadar söz hakkı alamamaları sadece öğrenme ortamında değil sosyal hayatta da kendilerini ifade etmede sorunlar yaşamalarına, insanlarla iletişim durumunda çekingen bir tavır sergilemelerine de sebep olmuştur. Öğrencilerin farklı etkinlik ve çalışmalardan uzak bir öğrenme ortamında dersten sıkıldıkları ve öğretmene karşı da olumsuz bir bakış açısı geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bunlardan hareketle öğretmen merkezli

eğitimin öğrencilerin yorum yapabilme ve kendini yazılı olarak ifade edebilme becerilerine yeterli düzeyde olumlu katkı sağlayamadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 13

Deney Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)

Grup	Değişken	KolmogorovSmirnov			ShapiroWilk		
		İstatistik	Df	p	İstatistik	df	p
Deney	Ön Test Anlama Anlatım Puanı	0,367	40	0,000	0,689	40	0,000
	Son Test Anlama Anlatım Puanı	0,327	40	0,000	0,506	40	0,000

Deney grubuna ilişkin ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubunun ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxonİşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 14

Deney Grubu Anlama ve Anlatım Becerisine İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Wilcoxon)

Grup	Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney	Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	1	3,50	3,50	-5,085	0,000
		Pozitif Sıralar	33	17,92	591,50		

Deney grubunun ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxonİşaretli Sıralar testine ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir. Tablo 14'te görüldüğü

gibi öğrencinin son test anlama ve anlatım puanı ön test anlama ve anlatım puanına göre düşüş gösterirken 33 öğrencinin son test anlama ve anlatım puanı ön test anlama ve anlatım puanına göre artış göstermiştir. Deney grubunun ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($Z=-5,085; p>0,05$). Bu sonuç öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin ders içerisinde yapmış oldukları farklı etkinlik ve çalışmalarla anlama, yorumlama ve kendini yazılı olarak ifade becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

4.3.2. Öğrencilerin Cinsiyete Bağlı Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların “Türkçe dersinde cinsiyete bağlı olarak başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubunda 40 erkek ve 40 kız öğrenci olmak üzere toplamda 80 öğrenci ile yapılan çalışmada cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin akademik başarıları, anlama ve anlatım becerileri gibi durumlarda bir farklılığın olmadığı yapılan testler sonucunda gözlenmiştir.

Tablo 15

Deney (Kız Öğrenci) ve Kontrol (Kız Öğrenci) Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)

Değişken	Grup	KolmogorovSmirnov			ShapiroWilk		
		İstatistik	Df	P	İstatistik	df	p
Ön Test Puanı	Kız	0,321	40	0,000	0,704	42	0,000
	Erkek	0,324	40	0,000	0,702	38	0,000
Son Test Puanı	Kız	0,245	40	0,000	0,822	42	0,000
	Erkek	0,205	40	0,000	0,871	38	0,000

Çalışma için deney ve kontrol gruplarında 40 kız ve 40 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 80 öğrenciye Türkçe dersindeki akademik başarılarını ölçmek için başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 15’te görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız

iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 16

Deney(Kız Öğrenci) ve Kontrol (Kız Öğrenci) Ön Test Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Kız	40	40,43	1614,00	711,000	0,362
Puanı	Erkek	40	40,79	1626,00		

Kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.Tablo 16’da görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (U=711,000; p>0,05).

Tablo 17

Kız Öğrenci ve Erkek Öğrencilerin Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (Mann Whitney U)

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son Test	Kız	40	40,88	1717,00	782,000	0,876
Puanı	Erkek	40	40,08	1523,00		

Kız ve erkek öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan MannWhitney U testine ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.Tablo 17’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (U=782,000; p>0,05). Bu sonuç öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli eğitimin cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin akademik başarıları, anlama ve anlatma becerileri gibi durumlarında bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 18

Kız Öğrenci ve Erkek Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (KolmogorovSmirnov- ShapiroWilk)

Değişken	Grup	KolmogorovSmirnov			ShapiroWilk		
		İstatistik	Df	p	İstatistik	Df	p
Ön Test Anlama	Kız	0,365	40	0,000	0,682	42	0,000
Anlatım Puanı	Erkek	0,303	40	0,000	0,749	38	0,000
Son Test Anlama	Kız	0,349	40	0,000	0,701	42	0,000
Anlatım Puanı	Erkek	0,357	40	0,000	0,747	38	0,000

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 18’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin ön test anlama ve anlatım puanları ile son test anlama ve anlatım puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 19

Kız Öğrenci ve Erkek Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Ön Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U)

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test Anlama	Kız	40	37,14	1644,00	741,000	0,561
Anlatım Puanı	Erkek	40	43,00	1596,00		

Kız ve erkek öğrencilerin ön test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan MannWhitney U testine ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir. Tablo 19’da görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin ön test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($U=741,000$; $p > 0,05$).

Tablo 20

Kız Öğrenci ve Erkek Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Son Test Puanlarının Farklılığı için T-Testi Sonuçları (MannWhitney U)

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son Test Anlama	Kız	40	40,50	1743,00	756,000	0,673
Anlatım Puanı	Erkek	40	40,39	1497,00		

Kız ve erkek öğrencilerin son test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan MannWhitney U testine ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir. Tablo 20’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin son test anlama ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($U=756,000$; $p>0,05$).

Tüm bu sonuçlara bakıldığında öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli eğitimin Türkçe dersinde öğrencilerin cinsiyete bağlı olarak akademik başarılarını artırmada bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

4.3.3. Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerisine İlişkin Nitel Bulguların Analizi

Araştırmanın ikinci alt probleminde: “Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların Türkçe dersindeki anlama ve anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubunda yapılan araştırmada (K3) öğrencisi: “*Türkçe dersinde farklı etkinlikler yapıyoruz ders daha eğlenceli geçiyor ve konuları daha iyi anlıyorum. Yeni bilgiler öğrendikçe özgüvenimin ve kendini ifade etme becerimin de geliştiğini hissediyorum. Ailem ve akrabalarım kendimi düzgün ifade etmemi beğeniyor ve ben çok mutlu oluyorum.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencinin ders içindeki etkin katılımı, ulaşılan akademik başarının yanı sıra özgüven, öz düzenleme ve öz yeterliliğin de gelişmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenciler ders içerisinde yapılan eğlenceli ve ihtiyaçları karşılayacak nitelikte etkinliklerle derse istekli bir şekilde katılmakta, böylece bilgiler yapılandırılarak daha kalıcı hale getirilmektedir.

Dewey eğitim ortamında öğrencinin derse etkin katılım sağlamasını ve eğitimin merkezinde öğrencinin olması gerektiğini savunmuştur. Eğitimin merkezinde olan öğrenci bilgiye yaparak-yaşayarak ulaşacağı düşüncesinden hareketle bilgiyi özümseyerek

anlamlandıracağını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin de olumlu yönde gelişeceğini savunmuştur (Bakır, 2007). Deney grubundaki (K3) öğrencisinin öğrenci merkezli eğitimle ilgili düşünceleri de Dewey'in bu görüşlerini destekler niteliktedir.

K4 öğrencisi:“*Öğretmenimiz derste konuyu kendi anlatıyor aslında öğrencilerin de ön bilgileri alınsa konuyla ilgili bilgilere arkadaşlarımızla soru-cevap ve tartışmalarla ulaşmanın daha keyifli olacağını düşünüyorum. Böyle olursa dersi daha iyi anlar ve kendimizi daha rahat ifade edebiliriz*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. K4 öğrencisinin verdiği cevaplar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen merkezli yaklaşımda öğrencinin pasif durumda olması derste sıkılmalarına ve dikkatlerini toplamakta zorluk çekmelerine sebep olmaktadır. Öğrencinin pasif bir alıcı durumunda olması problemlere ilişkin farklı bakış açıları kazanamamalarına ve iletişim becerilerinin gelişmemesine da sebep olmaktadır.

Öğretmen merkezli yaklaşımın getirdiği sınırlılıklardan biri de konunun düz anlatım şeklinde sunulmasıdır. Bu strateji öğrencinin öğretmene karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir. Konu düz anlatım şeklinde sunulduğunda öğrencileri dolaylı yoldan ezberci yaklaşıma yaklaştırmaktadır. K4 öğrencisi:“*Öğretmenimiz konuyu farklı etkinlikler ve çalışmalar yapmadan düz bir şekilde anlatıyor ve bizlerden konuyu ezberleyerek test çözmemizi istiyor ancak biz ezberlediklerimizi kısa süre sonra unutuyoruz*” şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir. Özellikle Türkçe dersi gibi sözel derslerde düz anlatım tekniği öğrencilerine ezber yöntemini kullanmasına ve öğrencilerin anlama-anlatma kabiliyetlerinin zayıflamasına sebep olmaktadır. Türkçe dersinde meydana gelen bu eksiklik diğer derslere de etki etmekte, öğrencilerin konuyu anlamakta ve yapılandırmakta zorlanmasına sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmemesine ve konuşurken çeşitli ifade bozukluğu sorunlarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

4.3.4. Öğrencilerin Problem Çözme ve İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların Türkçe dersinde problem çözme ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubunda yapılan araştırmada (E3) öğrencisi:“*Derse aktif katılmam özgüvenimi artırıyor. Türkçe dersinde öğretmenimiz sorularla ilgili ipuçları veriyor. Bize bilgiye ulaşmamız için ipuçları vermesi merak duygumu artırıyor ve problemin çözümü için beni daha fazla düşünmeye ve araştırmaya sevk ediyor. Verdiğimiz cevaplar yanlış da olsa*

öğretmenimiz bize kızmıyor ve doğru cevabı bulana kadar düşünmemizi istiyor.“ ifadesi John Dewey'in öğrenme ortamında öğrencilere öğretmeyi değil “öğrenmeyi öğrenme” ilkesini benimsetmenin öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği düşüncesini desteklemektedir.

Öğrenci merkezli eğitimde bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebilme ve sorumluluk alabilme becerilerinin artırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu eğitim modelinde her birey öğrenme sürecinde aktif olduğundan ve herkes fikrini serbestçe ifade ettiğinden dolayı konunun her birey için öğrenilmesinin daha kolay olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin sık sık derste aktif hale getirilmesi, öğretmenin farklı sorular sorarak konuların öğrenciler açısından daha iyi anlaşılmasını sağlaması, her öğrenciye söz hakkı vererek ortaya konu ile ilgili farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlaması ve en önemlisi her öğrencinin fikrinin değerli olduğu hissini öğrenciye verilmesi, öğrencilerin problem çözebilme becerilerini de olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Kontrol grubunda yapılan araştırmada (E6) öğrencisinin verdiği yanıtlara göre ise öğretmen merkezli yaklaşımın getirdiği birçok sınırlılık olduğu görülmüştür. *“Dersi çoğu zaman öğretmenimiz kendi anlatmasından sıkılıyorum. Dersi anlamadığımda başarısız olmaktan korkuyorum. Kendime olan güvenim azalıyor.*“ şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Yaşanabilecek bu olumsuz durumların neticesinde öğrencilerde özgüven yetersizliği, akademik başarısızlık ve iletişim eksikliği gibi olumsuz özelliklerin görülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen merkezli eğitimde konuların düz anlatım yoluyla aktarılması öğrencinin anlama becerisini de olumsuz yönde etkilemektedir. E6 öğrencisi: *“Öğretmenimiz etkinlikler yapmadan düz bir şekilde dersi anlatıyor ve bizden sadece dikkatli dinlememizi ve not almamızı istiyor.*“ şeklindeki ifadeleri öğrencilerin anlama becerisinin ve dolayısıyla karşılaştığı problemlere çözüm üretebilme becerisinin de gelişmesini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerine bakıldığında Türkçe dersi gibi sözel bir dersin sadece öğretmen merkezli yaklaşıma göre işlenmesinin öğrencilerin etkili öğrenme, kendini ifade edebilme, problem çözebilme, özgüven gibi becerilerini geliştirmelerinde yetersiz olduğu görülmüştür.

4.3.5. Öğrencilerin İlgi ve Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde: “Öğrenci merkezli eğitimin ve öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı grupların Türkçe dersinde öğrencilerin derse olan ilgisinin ve motivasyonunun arttırılmasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubunda yapılan araştırmada (K1) öğrencisi: “*Öğretmenimiz derste bizlere konuyla ilgili söz hakkı veriyor, sorulan soruları bilemediğimizde kızıyor ve esprili bir şekilde bize ipuçları veriyor ve ben doğru cevabı bulmak için çok heyecanlanıyorum. Derste konuyla ilgili maketler ve projeler yapıyoruz ve dersimiz daha eğlenceli geçiyor. Öğretmenimizin bizi yetişkin insanlar gibi görmesi, fikirlerimize değer vermesi kendimize olan güvenimizi ve derse olan isteğimizi artırıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencinin bu ifadesine göre, öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler yapılan farklı etkinliklerde söz sahibi olduğu zaman kendini daha rahat ifade ettiği ve böylece öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişiminin daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğrencinin kendini rahatça ifade ettiği için derse karşı ilgi ve motivasyonunun daha da arttığı anlaşılmıştır. Çünkü öğrencinin derse aktif bir şekilde katılıp, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade ettiği bir ortamda öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamış olur.

Ayrıca öğrenci merkezli eğitimde öğrencinin aktif olduğu ve konuların anlaşılmasının etkinlikler yoluyla sağlandığı bir öğrenme ortamında derse karşı ilgi ve motivasyonunda arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmadaki kontrol grubundaki (K6) öğrencisi: “*Öğretmenimiz dersi çok iyi anlamamız için çok iyi dinlememiz ve onun sözünü bölmememiz gerektiğini konu bittikten sonra çözeceğimiz testlerde bize yanlışlarımızı anlatacağını söylüyor. Ders içinde arkadaşlarımızla konuları tartışarak ve yarışmalar yaparak işlese daha iyi öğreniriz. Sürekli dinlemek ve ezber yapmak derste sıkılmama sebep oluyor.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Kontrol grubundaki (K6) öğrencisinin verdiği cevaplara göre, öğretmenin merkezde olduğu, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması şeklinde olan geleneksel eğitim modeli, pasif bir öğrenmeye sebep olurken; derse karşı ilgi ve motivasyonunun da sağlamada yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir.

4.3.6. Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Öğrenci merkezli eğitimin kalabalık sınıf ortamlarında uygulanabilme durumu nedir?

Deney ve kontrol grupları üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda deney grubunda yer alan (K1) öğrencisi: “*Derste konuyla ilgili eğlenceli etkinlikler yapıyoruz. Öğretmenimiz hepimize söz hakkı veriyor ama bazen arkadaşlarımız konuyla ilgili çok uzun konuşuyor bana söz hakkı gelmiyor. Bu duruma üzülüyorum.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilmekte ve doğru bilgiye kendisi ulaşmaya çalışmaktadır. Bu da konuyla alakalı fikirlerin sınıf ortamında özgürce ifade edilebilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu durum öğrencinin sosyal hayatta da kendisini ifade etmesine kolaylık sağlamaktadır. Yani okulda uygulanan bir öğretim yönteminin sosyal hayatta da öğrenciye katkısı mümkün olmaktadır. Bu da öğretim yönteminin işlevselliğini artırmaktadır.

Öğretmen merkezli eğitimde ise öğrenciler pasif durumda iken öğretmen ise aktif durumdadır. Öğretmen bilgiyi öğrenciye hazır olarak sunar. Öğrencinin bilgiye ulaşmak için herhangi bir araştırma yapmasına gerek yoktur. Kontrol grubunda yer alan (K4) öğrencisi: “*Derste öğretmenimiz yeteri kadar söz hakkı vermiyor konuların yetişmesi için çoğu zaman bizim dinlememizi ders sonunda düşüncelerimizi söylememizi istiyor.*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

John Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışı her öğrencinin birbirlerinden farklı öğrenme yöntemlerinin olduğunu ve öğrenme ortamında her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak kalabalık sınıf ortamlarında farklı etkinlik ve çalışmalar yapıldığında birçok öğrenciye söz hakkı verip onlarla ayrı ayrı ilgilenilebilmesi ve kazanımların gereken sürelerde yetiştirilebilmesi mümkün değildir (Topbaş & Yücel Toy, 2007).

Deney ve kontrol grubu üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda öğrenci merkezli eğitimin uygulanabilirlik düzeyinin yüksek olduğu ancak öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda uygulamada konuların ve kazanımların zamanında yetişmesi anlamında sorunların ortaya çıkabileceği öngörülmüştür. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda birçok öğrenciye söz hakkı verilmesi yeterli zamanın olmaması ve öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini belirtirken konudan sapmaların olması gibi durumlarında oluşabileceği görülmüştür. Bununla birlikte öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğrencilerin derse aktif katılımı sağlansa bile konu ile ilgili bir etkinlik yapmak için yeteri

kadar zamanın kalmayacağı öngörülmüştür. Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli eğitim uygulamasının öğrencinin ders konusunu farklı bir boyuta taşıyabileceğinin de öğretim programının uygulanabilirliğine engel oluşturabileceği sonucuna varılmıştır.

4.3.7. Öğrencilerin Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Eğitim Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde: "Öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen merkezli eğitim hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubunda yapılan araştırmada (K1) öğrencisi: *"Türkçe dersinde bir şeyleri daha iyi yapabileceğimi anlıyorum. Soruların çözümünü kendim bulduğumda çok mutlu oluyorum. Derste öğretmenimiz konuyla ilgili arkadaşlarımızla birbirimize sorular sorarak yarışmalar yapmamızı sağlıyor. Öğretmenimiz bizlere konularla ilgili yeni projeler yaptırıyor bu sayede dersi daha iyi anlıyorum ve yeni fikirler düşünüyorum. Derste keyfim iyi olunca hep yeni şeyler öğrenmek istiyorum. Evde ve sosyal hayatta çekinmeden konuşabiliyorum.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

(K1) öğrencisinin verdiği cevaplar göz önünde bulundurulduğunda soru-cevap yöntemi ve farklı etkinlikler öğrencinin hem özgüveninin yüksek olmasına hem de eğlenerek öğrenmesine olanak sağlamaktadır. Etkinlik temelli olarak dersi işlemenin öğrencilerin yaratıcılık güçlerini de artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ders esnasında arkadaşlarıyla konuları tartışarak işlemeleri kendini ifade etme becerilerini de artırdığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Kontrol grubunda yapılan araştırmada (K4) öğrencisi: *"Öğretmenimiz derste konuyu önce anlatıyor sonra defterimize yazdırıyor. Yazdıklarımızı tekrar etmemizi ve ezberlememizi istiyor. Sınıfta sessiz bir ortam oluyor ama ders boyu böyle olunca da sıkılıyorum. Öğretmen çok nadir söz hakkı almamızı istiyor ama bu kez de ben yanlış bir şey söylemekten ve düşük not almaktan korkuyorum. Her şeyin not olarak değerlendirilmesine canım sıkılıyor ve bundan dolayı okul bazen bana anlamsız geliyor.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen merkezli yaklaşım, öğrencileri ezberci eğitime sevk etmektedir. Ezber yöntemi ise öğrencilerin anlama-anlatma becerilerinin gelişmesine engel olmaktadır. Ezber yöntemi öğrenilen bilgilerin kısa sürede unutulmasına sebep olmaktadır. Öğrenciler, edindikleri bilgileri pekiştiremedikleri için gerçek hayatta da bu bilgilerden fayda sağlayamamaktadırlar.

4.3.8. Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Diğer Derslere Faydalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt probleminde: “Türkçe dersinde uygulanan öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin diğer derslerinde de fayda sağlıyor mu?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu soru doğrultusunda kontrol grubundaki E5 öğrencisi: “*Türkçe öğretmenimiz dersi genelde kendi anlattığı için ve bize yeteri kadar söz hakkı vermediği için derste etkin katılım sağlayamıyoruz. Öğretmenimizin düşük not vermesi ve bazen de yanlış cevap verdiğimizde: “Dersi dinlemiyor musunuz?” demesinden dolayı düşüncelerimizi söylemeye çekiniyoruz. Öğretmenimiz dersi işlerken farklı yöntemler kullansa bize de söz hakkı verse, oyunlar oynatsa o zaman derse karşı ilgimiz artar. Diğer derslerin öğretmenlerinden de böyle aktiviteler isteriz ve tüm derslerimize olan ilgimiz artmış olur.*” ifadelerini kullanmıştır.

Deney grubundaki E2 öğrencisi ise: “*Derse etkin bir şekilde katılmam beni ve öğretmenimi mutlu ediyor. Ders içinde sergilediğim tavırlarım ve dile getirdiğim düşüncelerim sınıf içinde var olduğumu ve benim de o sınıfta bir söz hakkımın olduğunu bana hissettiriyor. Sınıf içindeki bu motivasyonum sayesinde aile içinde ve arkadaş çevremde kendimi daha iyi bir şekilde ifade edebiliyorum. Türkçe dersi sayesinde problem çözme ve yaratıcı düşünme becerim daha da gelişti. Yeni fikirler üretebilmem tasarım derslerinde yeni ürünler oluşturmamda yardımcı oldu. Türkçe dersinde öğrendiğim bilgiler okul dışında da birçok sorunu çözmemde de bana fayda sağlıyor*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir

Öğretmen merkezli gruptaki öğrenciler özgüven ve başarabilme becerisini kazanamazken, öğrenci merkezli gruptaki öğrenciler kendilerini ifade edebileceklerine karşı güven kazanmış ve başarı duygusunu tatmıştır. Türkçe dersinde öğrenci merkezli eğitim sayesinde öğrencilerin yaparak yaşayarak kazandığı farklı düşünebilme, düşündüklerini özgürce ifade edebilme, problem çözebilme, tartışmalara açık olma, yeni fikirlere saygılı olma gibi becerileri kazanması sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerdeki başarılarını da artıracaktır.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki bu öğrencilerin düşünceleri dikkate alındığında John Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışındaki: "Okul hayatın kendisidir ve aynı zamanda öğrencilere gerçek hayatta kendilerine fayda sağlayacak bilgileri kazanacağı yerdir." düşüncesini desteklemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bir önceki bölümünde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular ışığında çalışmanın sonuçları tartışılacaktır. Yapılan araştırmanın sonuçları ile önceden yapılmış benzer konulardaki çalışmaların sonuçlarının tutarlılıkları ya da uyumsuzlukları karşılaştırılacaktır.

5.1. Öğrencilerin Problem Çözme ve İletişim Becerilerine İlişkin Tartışma

Öğrenci merkezli eğitim ortamında, öğrencilerin derste demokratik bir iklim havasında olumlu ya da olumsuz düşüncelerini ifade edebildikleri ve yapılan etkinliklerde daha fazla sorumluk aldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersinde konularla ilgili yapılan etkinliklerde düşüncelerini ve becerilerini rahat bir şekilde gösterebildikleri için buna bağlı olarak yaratıcılık özelliklerinin de geliştiği görülmüştür. Senemoğlu (Senemoğlu N. , 2012) bu konuda öğrencilerin eğitim ortamında düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebildikleri, not korkusundan ve baskıdan uzak ve derste yapılan farklı etkinlikler ve çalışmalarla öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin de gelişeceğini ifade etmesi yapılan çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin sınıf içinde karşılaştığı problemlerde arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak problemlere yaratıcı çözümler bulmasını ve elde ettikleri bilgi ve tecrübeleri günlük hayatlarında karşılaştığı problemlere karşı kullanabilmelerini sağlamıştır. Bu konuda John Dewey “Okul ve Toplum” (Dewey, 2010) adlı eserinde: “Okul hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir.” ifadesiyle öğrencilerin kendi fikirlerini rahatça savunabildikleri ve gerçek hayat problemleriyle karşılaştıkları bir öğrenme ortamında kabiliyetlerinin farkına varabileceğini savunmuştur. Öğrencilerin karşılaştıkları problemlere ilişkin farklı düşünme ve analiz etme yöntemlerini kullanarak sorunlara çözüm üretmeleri öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini de olumlu yönde etkilediği sonucunu da ortaya koymaktadır.

5.1.1. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Tartışma

John Dewey “Deneyim ve Eğitim” (Dewey, 2007) adlı eserinde “Bireyi öğrenme için harekete geçiren şey, ihtiyaçlar doğrultusunda bireyin kendisine fayda sağlayacağı bilgiyi elde etmektir. Okul hayatın kendisi olmalı ve öğrencinin mutlak surette kendisine yarar sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmalıdır. Bunun sağlanması için de öğrenci okulda öğrenmeyi öğrenmeli,

kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme gerçekleştirmelidir. “şeklindeki ifadeleri çalışmada deney grubundaki öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim sayesinde okulda ve sosyal hayatta birçok kolaylık ve sağladığını ifade etmesi Dewey'in görüşlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.Öğrenci merkezli eğitimin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarı,anlama-anlatma,problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.Bunun yanında derse etkin katılım sağlamalarının derse karşı ilgi ve motivasyonlarını da artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın nicel araştırma boyutunda deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmış,kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.Deney grubuna 6 hafta boyunca öğrenci merkezli eğitim uygulanırken, kontrol grubu sabit tutularak öğretmen merkezli eğitime devam etmiştir. Süreç sonunda her iki gruba da son test çalışması yapılmış kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ortaya çıkan bu sonuç John Dewey'in savunucusu olduğu öğrenci merkezli eğitim anlayışının öğrenme ortamında öğrencilerin yaparak yaşayarak elde ettikleri bilgilerin akademik başarılarını artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrenme ortamında öğrencilerin derse aktif katılımı derste başarıyı tatmalarını ve derse karşı daha istekli olmalarını sağlamaktadır(Uzun & Keleş, 2012).

5.1.2. Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerisine İlişkin Tartışma

Öğretmen merkezli eğitimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testindeki açık uçlu sorulara verdikleri cevapların eksik veya yanlış olduğunun görülmesi bunun yanında kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda okulda ve sosyal hayatta konuşurken birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmeleri öğretmen merkezli eğitimde öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde olumsuz yönde bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Deniz'in (2018)yapmış olduğu: “İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi”adlı çalışmasında, öğrencilerin ilgisini çeken konularda onlara kendilerini rahat ifade edebildikleri bir ortam sağlandığında karşısındakiyle daha olumlu ve yapıcı iletişim kurduklarını,öğrencinin öğretmeni kendine yakın hissetmesinin, problemlerini öğretmenine daha rahat anlatabilmesini ve bu sayede öğrencilerin derslerde daha verimli ve istekli olduklarını ifade etmesi,öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu destekler niteliktedir.

Türkçe dersi konuları itibariyle genelde soyut kavramları içinde barındıran bir derstir. Ortaokul çağındaki öğrencilerin bilişsel yapıları düşünüldüğünde öğrencilerin somut işlemler döneminde oldukları görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin soyut kavramları daha iyi kavrayabilmesi için öğretmenin dersi materyaller ve farklı etkinliklerle işlemesi öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini de olumlu yönde etkileyecektir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı testlerinde deney grubundaki öğrencilerin anlama ve anlatma becerisini ölçen sorulara verdikleri doğru cevap oranı kontrol grubundaki öğrencilerin doğru cevap oranından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilere uygulanan odak grup görüşmesi neticesinde de deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki konularla ilgili sınıf içerisinde münazaralar, bilgi yarışmaları, farklı projeler ve maketler hazırlama gibi etkinliklerin yapılmasıyla dersin daha verimli ve eğlenceli geçtiğini ifade etmeleri Uygun ve arkadaşlarının (2018) yapmış olduğu “Eğitsel Oyunların Sosyal Bilgiler Öğretimine Etkisi” adlı çalışmasında soyut kavramların olduğu derslerde klasik sunuş yoluyla ders anlatmak öğrencilerin derse olan ilgisini çekmekte yetersiz kalmakla beraber pasif bir iletişim sağladığından dolayı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlayamamaktadır. Bunun yerine yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenme ortamında öğrencilerle etkinlik temelli bir öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulması öğrencilerin dersten daha çok keyif almalarını ve kazanımları daha iyi kavrayıp etkili bir öğrenme gerçekleştireceklerini ifade etmektedir. Uygun ve arkadaşlarının bu düşünceleri çalışmada savunulan öğrenci merkezli eğitimin anlama ve anlatma becerisini olumlu yönde etkilediği görüşüyle örtüştüğü sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

5.1.3. Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Tartışma

John Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışı her insanın farklı bir yapısının olduğunu ve buna bağlı olarak her öğrencinin farklı bir öğrenme tarzının olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin sınıfta her bir öğrencinin kişilik ve öğrenme özelliklerini bilerek öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmesi öğrencilerin dersten maksimum düzeyde verim elde etmesini sağlayacaktır. Deney grubundaki öğrenciler Türkçe dersinde aktif katılım sağlamalarının motivasyonlarını, iletişim becerilerini ve problem çözebilme yeteneklerini artırdıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenin derste konularla ilgili hemen her öğrenciye söz hakkı vermesi ve anlaşılmayan noktalarla ilgili dönüt sağlaması gibi durumlar Türkçe dersindeki kazanımların zamanında yetişmesine engel oluşturabileceği sonucunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğrenci merkezli eğitimde herhangi bir konuyla ilgili birçok öğrenciye söz hakkı verilmesi, öğrencilerin bazen konunun dışına çıkabildiği sonucunu da ortaya

koymaktadır. John Dewey her öğrencinin biricik ve farklı yeteneklerinin olduğunu ve bundan dolayı öğrenme ortamının öğrenciler için homojen bir yapıya sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Homojen olmayan sınıflar öğrencilerin öğrenme kapasiteleri ve hızları açısından dezavantajlı bir durum oluşturmaktadır. Ancak kalabalık okullarda homojen sınıfların oluşturulması da oldukça zordur. Çalışmanın bu bağlamda sonuçları değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki sınıfların mevcutları yaklaşık yirmi öğrenciden oluşmaktadır. Sınıflarda ideal olan öğrenci mevcudunun on beş-yirmi öğrenci olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda bu sayının öğrenci merkezli eğitim için normal olduğu söylenebilir. Bulut'un (2008) yapmış olduğu “Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)” adlı çalışma kalabalık sınıf ortamlarının, etkinlik temelli çalışmalar yapılmasına zaman ve mekan açısından engel oluşturduğunu ve buna bağlı olarak öğrenci merkezli eğitimin kalabalık sınıflarda yapılmasının oldukça zor olduğunu dile getirmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Bulut'un açıklamalarıyla paralel bir durum ortaya çıktığı görülmektedir.

5.1.4. Öğrencilerin İlgisi ve Motivasyonlarına İlişkin Tartışma

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde konularla ilgili farklı etkinlik ve çalışmalar yapmanın yaratıcılıklarını, derse olan ilgilerini ve dikkatlerini artırdığını, öğretmenin derste öğrencilerin fikirlerine değer vermesinin özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini; bunun yanında öğretmenlerine karşı daha fazla sevgi beslediklerini ifade etmeleri Çelik ve arkadaşlarının yapmış olduğu (Çelik, Örenöglü Toraman, & Çelik, 2018) “Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi” adlı çalışmalarında öğretmenin öğrencilerle yapmış olduğu farklı etkinlik ve çalışmaların öğrencilerin öğretmene karşı olumlu bakış açısı geliştirdiğini ve bunun neticesinde öğrencilerin kendilerinde derse karşı öğrenme isteği uyandığını ifade etmişlerdir. Çelik ve arkadaşlarının çalışmasının sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, yapılan çalışmadaki öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersini daha çok sevmelerini derste yapılan çalışmalarla derse olan ilgi ve isteklerinin artması; Çelik ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin derste aktif katılımları yeteneklerinin farkına varmalarını, başarabilme duygusunu tatmalarını sağlamıştır. Ders içi etkinliklerde kendi başına bir şeyler yapabilen öğrencinin motivasyonu ve iç denetimi de olumlu yönde gelişmiştir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci kendi doğasında yeteneklerinin farkına varabiliyor ve bunu kullanabiliyorken; öğretmen merkezli eğitimde öğrenci dışarıdan

bir denetime maruz kaldığı için kendi yeteneklerinin ve kabiliyetlerinin farkına varamamaktadır.Fidan'a (1985) göre öğrenci dışarıdan denetimli ise yani öğretmenin baskısı ve isteği ile hareket ediyorsa öğrencinin derse yeteri kadar adapte olmasını,kendi yeteneklerinin farkına varabilmesini ve öğrendiklerinin kalıcı olması olmasını da güç kılmaktadır görüşünü desteklemektedir.

5.1.5. Öğrencilerin Cinsiyete Bağlı Akademik Başarılarına İlişkin Tartışma

Çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin hem ön test hem son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde de cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarında farklılık ifade eden görüşlere rastlanılmamıştır.Bu durum çalışmada cinsiyet farklılıklarının akademik başarıyı ölçmede bir etkiye sahip olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

5.1.6. Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitimin Diğer Derslere Faydalarına İlişkin Tartışma

Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki konuların gerçek hayatta da kendilerine fayda sağlayan bir biçimde soru-cevap ve tartışma üçgeninde işlemelerinin; ikna kabiliyetlerini geliştirdiğini ve derste edindikleri birçok bilginin günlük hayatta işlerini kolaylaştırdıklarını ve okuldaki diğer derslerde de öğrenci merkezli eğitim anlayışının fen ve teknoloji dersinde yaratıcılıklarını,matematik derslerinde problem çözme becerilerini,sosyal bilgiler dersinde muhakeme etme becerisi gibi becerilerini geliştirdiğini ifade etmeleri öğrenci merkezli eğitimin hem sosyal ilişkilerde hem de pozitif bilimlerde öğrencilerin gelişimi açısından olumlu yönde katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde konuları genelde ezber yöntemiyle öğrenmenin bilgileri bir süre sonra unutmalarına sebep olduğunu ifade etmeleri; Dewey'in bu konudaki: “Öğrenci yaparak-yaşayarak kalıcı bilgiye sahip olur. “ düşüncesini doğrulamaktadır.

5.1.7. Öğrencilerin Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Eğitim Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Tartışma

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim metodu uygulanmadan önceki Türkçe dersindeki çalışmalarına bakıldığında bilgiyi ezberledikleri,herhangi bir araştırma ve sorgulama ihtiyacı içinde olmadıkları derste genel olarak sıkıldıkları ve bu durumun dersteki akademik başarılarına da olumsuz yönde yansıdığı görülmüştür. Bozkurt'un(2017) yapmış olduğu: “Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada öğrencilerin derse etkinlik temelli

işlemeleri dersi ve öğretmeni daha çok sevmelerini buna bağlı olarak bilgi ve becerileri özümseyerek dersteki akademik başarılarını da artırdıklarını ifade etmesi, öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin yaparak-yaşayarak daha etkili ve keyifli bir öğrenme gerçekleştirdiği sonucuyla örtüşmektedir.

Yapılan çalışma öğretmen merkezli eğitimin (geleneksel eğitim anlayışının), öğrencinin sınıfta pasif bir dinleyici olduğu, bilgiyi araştırmadan ve sorgulamadan sadece ezberleyen bir öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin, etkinlik ve farklı çalışmalardan uzak oldukları için derse ve öğretmene karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. John Dewey'in öğrenci merkezli eğitim anlayışının ise demokratik bir öğrenme ortamında öğrencinin yapılan etkinlik ve çalışmalarla problem çözme, yaratıcı düşünme, kendini ifade edebilme, dersi ve öğretmeni sevme gibi olumlu yönde tutum ve davranışlara sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

5.2. Öneriler

Eğitim bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Birey hayatta özgür olduğu ve kendi kararlarını verebildiği sürece kendi yeteneklerinin farkına varabilecektir. Bundan dolayı öğrenme ortamında öğrencilerin seçim yapabilmelerine ve bağımsız olmalarına izin verilmelidir. Derslerde açık uçlu sorular sorarak kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin birlikte projeler yapabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Öğrenci merkezli eğitimin en temel sayıltısı olan her öğrencinin birbirinden farklı bir yapısının ve öğrenme hızının olduğu düşüncesinden hareketle öğrenme ortamı öğrenciler için uygun hale getirilmelidir.

5.2.1. Araştırma Sonucuna Dayalı Öneriler

1. Öğrencilere derste neleri öğrenecekleri değil nasıl öğrenecekleri yani “öğrenmeyi öğretme” ilkesi benimsetilmelidir
2. Öğrencilerin derste bilişsel, sosyal ve kültürel olarak gelişimlerini sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.
3. Öğrenci merkezli eğitimin önemi hakkında ilkokuldan üniversiteye kadar tüm öğrenci ve eğitimcilerin bilgilendirilmesi amaçlanmalı ve uygulanmalıdır.
4. Öğrencilerde sahip oldukları bilgilerin hayatta ne işe yaracağı farkındalığı oluşturulmalıdır.
5. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olabilecekleri farklı problem durumlarına eğitim ortamlarında imkân sağlanmalıdır.

6. Öğrenme ortamında öğrenmenin sorumluluğu öğrenciye ait olmalıdır.
7. Öğrencilerin bilgi ve becerilere ezber yöntemi yerine,yaparak-yaşayarak sahip olmaları sağlanmalıdır.
8. Eğitsel oyunların derste öğrencilerin ilgisini artırdığı düşüncesinden yola çıkarak hemen her konuyla ilgili farklı eğitsel oyunlar yoluyla öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır.
9. Türkçe dersi gibi sosyal yönü fazla olan derslerde münazara,tartışma gibi öğrencilerin iletişim becerisi ve ikna etme kabiliyetlerini geliştirecek etkinlikler yapılmalıdır.
10. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenme ortamı düzenlenmelidir.
11. Öğretmenlere konferanslar, seminerler ve hizmet içi eğitimlerle öğrenci merkezli eğitimin önemi anlatılmalı ve uygulama yapabilecekleri bir öğrenme laboratuvarı oluşturulmalıdır.
12. Öğrenci merkezli eğitimin uygulanabilmesi için okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısının az olması sağlanmalıdır.
13. Öğretmenlerin öğrencilerin etkin katılımı için yapmış oldukları farklı etkinlik ve çalışmaları zaman kaybı olarak görmemeleri gerekir.
14. Öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebileceği ve tartışabileceği demokratik bir öğrenme ortamı sağlamalıdır.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada John Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışı doğrultusunda 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanan öğrenci merkezli eğitimin Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki anlama-anlatma becerisini ve akademik başarısını anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Türkçe dersi kendini ifade edebilme,karşısındakini ikna etme,tartışma gibi sosyal öğeleri içinde barındıran bir derstir. Matematik,fen bilgisi gibi dersler ise daha çok problem çözme ve işlem yapabilmeyi; beden eğitimi ve spor gibi dersler ise psikomotor becerilere sahip olmayı gerektiren derslerdir. Öğrenci merkezli eğitimin bu derslerde de öğrencilerin bilişsel,sosyal ve sportif becerilerini geliştirmedeki etkileri araştırılabilir.

Çalışmada öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Ancak eğitim ve öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin sınıftaki öğrenci sayısı,okulların

fiziki durumu,kullanılacak materyaller gibi konularda yaşadıkları olumsuzluklar göz önünde bulundurulup onların bu konudaki farklı fikirleri alınarak konuyla ilgili daha farklı bir değerlendirme ortaya çıkabilir.

Eğitim ve öğretim üç temel öge üzerine kuruludur. Öğretmen,öğrenci ve ebeveynler. Öğrenciler vakitlerinin önemli bir bölümünü ebeveynleriyle geçirmektedir. John Dewey okulu ve öğrenmeyi hayatın kendisi olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda ebeveynlerin görev ve sorumluklarının çok fazla olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin her anlamda gelişmelerine katkı sağlayabilecek ebeveynlerin öğrenci merkezli eğitim hakkında sahip oldukları bilgiler değerlendirilip seminerler,konferanslar vb. çalışmalarla aydınlatılması ebeveynlerin evde ve sosyal hayatta çocuklarının bilişsel,sosyal ve kültürel olarak gelişmelerine katkı sağlayacaktır. Bunun yanında ailelerin sosyal çevrelerinin ve ekonomik düzeylerinin öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarına olan etkileri araştırmacılar tarafından araştırma yapılabilecek çalışmalardır.

KAYNAKLAR

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimiyle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*(Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:491286).
- Akan, Y. (2011,Mart). *Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin Demokrasi Bilinci*(Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 328015).
- Akandere, M., Özyalvaç, N.T. & Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24), 2-3.
Erişim adresi:<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/208>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13), 343-344.
Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004106>
- Allahverdi, K. (2010). *John Dewey'de Eleştirel Düşünme Yaklaşımı*.
Erişim adresi:<https://www.ulusaltezmerkezi.net/john-deweyde-elestirel-dusunme-yaklasimi/>
- Arıncı, İ. (2008).Öğrencilerin Cinsiyetlerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Düzeylerine Etkisi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 144-146.
Erişim adresi:
<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/37298/makaleler/13/1/arastirmax-ogrencilerin-cinsiyetlerinin-ilkogretim-din-kulturu-ahlak-bilgisi-dersindeki-basari-duzeylerine-etkisi.pdf>
- Arslan, A.(2017). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Avcı, E.(2008).*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öğrenilmişlik Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*(Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 220322).
- Ayhan, H. (1995). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Bakır, K. (2007). *John Dewey ve Demokratik Eğitim*. Erzurum: Pegem Akademi Yayınları.

- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (14), 52-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/ataunikkefd/issue/2775/37185>
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbası.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 16. Erişim adresi: <http://docplayer.biz.tr/142094-John-dewey-nin-egitime-bakisi-uzerine-yeni-bir-yorum.html>
- Bil. Uzm. Akçin, E. (2005). Hemşirelik ve Hemşirelik Eğitimini Etkileyen Bazı Akımlar. *İstanbul Üniversitesi F.N.H.Y.O Dergisi*, 13 (55), 165-166. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/95357>
- Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (56), 521-546. Erişim adresi: kuey.net/index.php/kuey/article/view/846/625
- Coşkun, N. & Demirtaş, V. Y. (2014). Öğrenme Stillere Göre Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarı Ve Kaygı Düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Dergisi*, 2(3), 550. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/22599/241419>
- Çağlayan, S. (2007, Aralık). *Türk Eğitim Sistemi Üzerinde Etkili Olan Felsefi Akımlar*.
- Çelenk, S. (2003). Başarı ve Akademik Başarı. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Çelik, F. (2015). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 5. Erişim adresi: <https://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/sayi11/1-15.pdf>
- Çelik, S. Örenoğlu, T. (2018). Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 215. Doi:10.24106/kefdergi.378129
- Çetinkaya, B. (2018). *Sınav Kaygısı ve Motivasyon*. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- Çınar, İ. (2002). Toprakçı, E. *Eğitim Üzerine*. Ankara. Ütopya Yayınevi.
- Çoban, A. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, V 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.

- Çokluk, Ö. Yılmaz, K.&Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (1), 97.
Erişim adresi: <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m6.pdf>
- Deniz, İ. (2018, Aralık). *İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi*.
Erişim adresi: <https://www.ulusaltezmerkezi.net>.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim* (T.Yılmaz, & S.Kenan, Çev.). İzmir. Ege Üniversitesi Yayınevi.
- Dewey, J. (2010). J.Ratner. *Günümüzde Eğitim*. (B.Ata, & T.Öztürk, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı, Çev.). Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum*. (H.Basman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 187-188.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256509>
- Erdoğan, M. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17), 95.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/69906>
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: MeteksanYayıncılık.
- Felsefe Nedir?. (2018,10 Aralık). Erişim adresi:<http://www.tdk.gov.tr>.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Fidan, N. & Erden, N. (2008). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Genç, M. Karaçam, S. & Aydın, F. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Başarılı Öğrenci. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 55. Doi: 1304-0278
- Güzel, A. (2006). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.

Işıldak, M. (2006). Felsefe Nedir. Adnan Menderes Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 47.

Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/464527>

John Dewey'in Hayatı. (2018,10 Aralık). Erişim adresi:<http://www.johndewey.org>

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayışlı, B. (2012, Temmuz). *Nurettin Topçu ve Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Düşünceleri ve Eğitim Felsefeleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 323370).

Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci Merkezli Ders Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *III Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Adana.

Korkut, T. & Şaşmaz, Ö. F. (2018). Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Bilimsel Hikâyelerin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyon Üzerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 38-52.

Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/470339>

Kurt, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kutlu, R. K. (2005, Haziran). *John Dewey'in Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri*. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.

Ökten, C. E. & Acar, S. (2015). Yüksek Öğretim ve Yaygın Eğitim İşbirliği: Annemin Masalı. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 22.

Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/192342>

Özbaş, B. Ç. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Felsefi Bakış Açılarının Öğretmenlik Eğitimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 120-121.

Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000146851>

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*(200), 5-6.

Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/457546>

Özsoy, O. (2002). *Etkin Eğitim*. İstanbul: Hayat Yayınları.

- Polat, M. (2014). Beyin Temelli Öğrenme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 266. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/273205>
- Sarpkaya, R. (2015). Tanrıöğen, A. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saylan, N. (2015). Eğitim Bilimine Giriş. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, P. N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seyis, S. & Altun, F. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygu Zekaları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. (197), 51-52.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/442033>
- Sönmez, V. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şan, S. & İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Merkezli Etkinlik Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Bu Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4),
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/379341>
- Şevik, Y.(2014).*İlkokul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarısına İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 351011).
- Tekin, D.(1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Terli, A.R.(2010).*Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, E. & Yücel Toy, B.(2007).Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Örneği.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3).
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26115/275126>
- Tozlu, N.(1996).*Eğitim Felsefesi*. Ankara: Meb Yayınları.
- Tozlu, N.(2010).*Eğitim Felsefesi*. Ankara: Meb Yayınları.
- Tozlu, N.(2003).*İnsandan Devlete Eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

- Tuncel, G.(2002).*Eğitim Felsefelerinin Sosyal Bilgiler Programına Etkileri*(Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 133561).
- Tuncel, G.(2004).Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine.*Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (10), 225-228.
- Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021003962>
- Uğurlu, A.(2015).Eğitim Felsefesi Açısından Liberal Eğitim.*Yıldız Teknik Üniversitesi II.Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul.
- Uygun, K. (2018). Eğitsel Oyunların Sosyal Bilgiler Öğretimine Etkisi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 75-92.
- Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tsadergisi/issue/36249/375884>
- Uzun, N. & Keleş, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20).
- Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000359/1038000190>
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim Felfesi*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Varış, F. (1981). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yeni Felsefe*. (2019, 17 Nisan). Erişim adresi: <http://www.yenifelsefe.com/pragmatist-egitim->
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, F. H. (2014, Mayıs). *John Dewey'in Eğitim Görüşleri veTürk Eğitim Sistemine Etkileri*(Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 366351).
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 132-133.
- Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000517>:

EKLER

Ek 1. Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/03/2019-E.3270



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 10/25 Adem ASMAZ

Sayın Adem ASMAZ

İlgi : Adem ASMAZ 28/02/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.03.2019 tarihli ve 10 sayılı toplantısında alınan "25" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

25. Adem ASMAZ'ın "John Dewey'in Pragmatist Eğitim Felsefesinin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi (İstanbul İli Sancaktepe Örneği)" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Adem ASMAZ'ın "John Dewey'in Pragmatist Eğitim Felsefesinin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi (İstanbul İli Sancaktepe Örneği)" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL94T0EY>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryasiuniversitesi@ho01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.8774069
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talehi.

03/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Sakarya Üniversitesinin 04.04.2019 tarihli ve 4302 sayılı yazısı.
b) MEB, Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 03.05.2019 tarihli tutanağı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Adem ASMAZ'ın "John Dewey'in Pragmatist Eğitim Felsefesinin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Sancaktepe ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mihlirli ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
03/05/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Milli Eğitim Müdürlüğü Dövizine/ M. İnan Çökten Cad.
No:1 Etiler Ad.İyis. Binası Şişli/Beşiktaş/İstanbul
E-Posta: sgh34@meb.gov.tr

A. BAKTA VHAJ
Tel: (0 212) 455 06 00-339

bu belge gizli değildir. bu belge ile beraber gönderilen diğer belgelerin de bu belge ile aynı gizlilik derecesinde olduğunu kabul ederiz. be664-d9cf-35ca-d9ea-29f1 kodu ile tespit edilir.

Ek 3. Başarı Testi Formu

Adı-Soyadı:

Sınıfı-Numarası:

Şehit Öğretmen Nurgül Kale İmam Hatip Ortaokulu

Türkçe Dersi 6. Sınıflar 2.Dönem 1. Yazılı Sınav Soruları

İKİ ARKADAŞ

Çölde yolculuk eden iki arkadaşın yolculuğunun bir noktasında bir münakaşa olur ve biri diğerine tokat atar. Tokadı yiyen Kerem'in canı acır ama birşey söylemeden kuma şöyle yazar "BUGÜN EN İYİ ARKADAŞIM BENİ TOKATLADI".

Bir vahaya gelene kadar yürümeye devam ederler ve suya girmeye karar verirler.Yiğit bataklığa saplanır ve boğulmaya başlar ama arkadaşı kurtarır.Boğulmadan kurtulduktan sonra bir taşa şöyle yazar:

"BUGÜN EN İYİ ARKADAŞIM HAYATIMI KURTARDI".

Tokadı atan Yiğit: "Canımı acıttığımda kuma yazdın peki neden şimdi taşa yazdın?" Tokadı yiyen Kerem: "Birisi canımızı yaktığında kuma yazmalıyız ki bağışlama rüzgârı silebilsin ama biri bizim için iyi birşey yaparsa taşa kazınmalıyız ki hiç bir rüzgâr silemesin..."

(İlk 5 soruyu metne göre cevaplayınız.) (5x5=25p)Adı-Soyadı:

1) Metnin konusu nedir? Kısaca açıklayınız. (5p)

2) Metne göre tokadı yiyen Kerem sizce arkadaşına neden hiçbirşey söylemedi?(5p)

3)Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık koyardınız?(5p)

4)Eğer bir arkadaşınız size tokat atsaydı siz ona ne derdiniz?(5p)

5)Sizce Yiğit neden Kereme tokat atmıştır?(5p)

6)Cümlelere uygun olan söz sanatlarına (X) koyunuz. (6x5=30)

SÖZ SANATLARI	Kişileştirm e	Konuşturm a (İntak)	Benzetm e	Abartma	Dolaylama	Mecaz
<i>Çocuğu çok sıkıyorlar.</i>						
<i>Karnım kurt gibi aç.</i>						
<i>Çiçekler yağmurlu günleri özlemişti.</i>						
<i>File bekçisi görevini iyi biliyordu.</i>						
<i>Sinemada gülmekten öldük.</i>						
<i>Ağaçlar 'Bizi kesme' dercesine bağıryordu.</i>						

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zincirleme isim tamlaması vardır?

- A) Kırmızı elbisenin düğmesini dikti.
B) Kirli sınıfın sıraları da kırıktı.
C) Ali'nin annesinin arabası birkaç takla atmış.
D) Kapının kırık kolu elimde kaldı.

8)Aşağıda eşleştirilen zıt anlamlı kelimelerden hangisi yanlış eşleştirilmiştir? (5p)

- A) Alçak-Yüksek B)Yaşlı-Genç
C)Şişman-Uzun D) Güzel-Çirkin

9) "Bu" aşağıdaki cümlelerin hangisinde işaret zamiri olarak kullanılmıştır?

- A) Bu faturayı mutlaka yatırmalısın.
B) Bu havalarda dışarı çıkmayı sevmez.
C) Bu, bana hediye olarak geldi.
D) Öğretmen bu insanları sevmemiz gerektiğini söyledi.

Eski çağlarda yaşamış ünlü bir düşünür sormuşlar () “Sağlığımızı nasıl koruyabilir, yaşam süremizi nasıl uzatabiliriz ()’ Düşünür bu soruya şöyle yanıt vermiş () “İçimizi balla () dışımızı zeytinyağı ile yıkayarak. ”

10) Yukarıda parantezle () belirtilen yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilebilir?

- A) (:)(!)(:)(,) B) (.)?(;)(;)
C) (.)(.)(.)(;) D) (:)(?)(:)(,)

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ünlem cümleye "üzülme, acıma" anlamı katmıştır?

- A) Hey viran olası dünya hey!
B) Off, sabahtan beri patladım sıkıntıdan!
C) Vay Koca Ali vay, ne hale gelmiş adamcağız!
D) Oh, kötü bir şey olacak diye ödüm koptu!

12) "Koyu" sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde "Şerbet çok cıvık olmuş." cümlesindeki "cıvık" sözcüğünün karşıt anlamlısı olarak kullanılmıştır?

- A) Bu pekmez çok koyu, biraz daha su katalım.
B) Üzerinde koyu mavi bir gömlek vardı.
C) Koyu bir kırmızılık gökten ayırmakta yeri.
D) Yol,koyu gölgelikler içinde görünmez oluyordu.

13)Aşağıdakilerden hangisi masalın özelliklerinden değildir?

- A) Olağanüstü konular vardır.
B) Yer ve zaman belirsizdir.
C) Kahramanlar gerçek üstü özelliklere sahip olabilir.
E) İnsan dışı varlıklara yer verilmez.

14)"Son dünya kupasında zevkli maçlar izledik." cümlesine hangi sözcük öznellik katmıştır?

- A)son B)kupasında
C)zevkli D)izledik

15)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde niteleme sıfatı yoktur? (5 P)

- A) Sarı eve beş merdiven çıktuktan sonra ulaştık. B) Küçük havuzda ördekler yüzüyormuş.
C) Yüksek duvardan atlayıp kolunu kırdı. D) Bazı öğrenciler çok konuşuyor.

Ek 4. Görüşme Formu

Bu çalışma Türkçe derslerinde belirli bir süre içerisinde farklı sınıflardaki toplamda 8 öğrenciye uygulayacağımız öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli ders anlatımının öğrencilerdeki etkilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

1-Türkçe dersinde öğretmeninden istek ve beklentileriniz nelerdir?

2-Türkçe dersinde öğretmenin size söz hakkı vermesinden/vermemesinden memnunuz musunuz?

3-Türkçe derslerine etkin bir katılım göstermenizin kendinizi ifade etmenize katkıları nelerdir?

4-Türkçe derslerinde konuyu sadece öğretmenin anlatması anlama yeteneğinizi nasıl etkiler?

5-Türkçe dersinde farklı etkinlik ve çalışmalar yapmanın sizce faydaları nelerdir?

6-Türkçe dersini ağırlıklı olarak öğretmenin anlatmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

7-Türkçe dersinin genel olarak öğrenciler/öğretmen tarafından işlenilmesinin zamanın verimli kullanılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

8-Türkçe derslerinde edindiğiniz bilgi ve deneyimlerin diğer derslerinize katkıları nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı:Adem ASMAZ

E-posta:ademasmaz46@hotmail.com

İletişim:0507 162 49 73

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans:Sakarya Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Kavlaklı Hasan Gökçe Ortaokulu	2012-2016
Öğretmen	Şehit Öğretmen Nurgül Kale İHO.	2016-2017
Müdür Yardımcısı	15 Temmuz Şehitleri İHO.	2017-halen

ESERLER:

A.Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi Üzerine Bir Durum Tespiti: Suriyeli Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Öğreten Öğretmenler Örneği

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:

Asmaz, A.ve Birkök, M.(2019).Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarısına Etkisi.4.Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 4-5 Nisan, Ankara.s. 47-52