

## PAPER DETAILS

TITLE: İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Eğitim Algılarına İlişkin Kavram Ağları

AUTHORS: Seyma SAHİN,Abdurrahman KILIÇ

PAGES: 17-43

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1300309>

## İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Eğitim Algılarına İlişkin Kavram Ağları\*

### Concept Networks of Primary, Secondary and High School Students' Education Perceptions

Şeyma ŞAHİN<sup>1</sup>, Abdurrahman KILIÇ<sup>2</sup>

1 Sorumlu Yazar, Dr, MEB, Düzce, Türkiye, seyymasahin@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0003-1727-4772>)

2 Prof. Dr., Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Fakültesi, Düzce Üniversitesi, Türkiye, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr (<https://orcid.org/0000-0002-2704-2951>)

**Geliş Tarihi:** 20.09.2020

**Kabul Tarihi:** 16.09.2021

#### ÖZ

Eğitim sisteminin temel girdilerini oluşturan öğrencilerin şu anda sahip olduğu algıların onların gelecekte sahip olacakları değerleri şekillendireceği, toplumsal yaşamın kalitesini belirleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin eğitim algılarını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çeşitlemede; okul türü, okul başarı durumu, okul kademesi, sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç ilkokul, üç ortaokul ve üç lisede çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, kullanılan veri toplama tekniği projeksiyon tekniklerinden “kelime çağrışım tekniği”, veri toplama aracı ise “kelime çağrışım formu”dur. Veriler “kavram analizi” tekniği yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eğitim algılarında “okul” kavramının en önemli yeri kapladığı, öğrencilerin okulu kural ve disiplinin olduğu bir yer olarak, öğretmeni “öğrenmeden sorumlu kişi”, “bilginin sahibi”, “öğretici”, “disiplinden sorumlu kişi” olarak algıladıkları görülmüştür. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak MEB’e, öğretmen ve müdürlere, YÖK’e ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Algı, eğitim, kavram ağı, öğrenci, öğrenci merkezli eğitim.

#### ABSTRACT

It is thought that the perceptions of students, who constitute the basic inputs of the education system, will shape their future values and determine the quality of social life. In this context, the purpose of this research is to determine students' perceptions of education. The research was carried out with a phenomenologic design. The maximum diversity sampling method was used while forming the working group of the research. In variation, “school level”, “school type”, “school achievement status”, “grade level” and “gender” variables were used. The study group consists of a total of 95 students who study at different grade levels in three primary schools, three secondary schools and three high schools. In the research, “word association technique”, which is one of the projection techniques, and “word association form” were used as data collection technique and tool. The data were analyzed by concept analysis technique. As a result of the research it was observed that the concept of “school” occupies the most important place in students' perceptions of education, students perceive the school as a place where there is rule and discipline, they perceive the teacher as "person responsible for learning", "owner of knowledge", "instructor", "person responsible for discipline". Various suggestions have been developed at the end of the research.

**Keywords:** Concept map, education, perception, student, student centered education.

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Uzun yıllar tecrübe edilmesine rağmen, davranışçı yaklaşımların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler meydana getiremediği, hatta öğrencilerin kendi kendilerini yönetme ve öz disiplinlerini sağlama gibi önemli becerilerini körelttiği belirlenmiştir (Freiberg & Lamb, 2009). 20. yüzyılda davranışçı yaklaşımların yerini Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine, Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme görüşüne ve Bruner'in çevresel etkileşim görüşüne kadar uzanan yapılandırmacı yaklaşım almaya başlamıştır (Herman, 1995). Piaget, Vygotsky gibi yapılandırmacılar gerçeklik hakkında nesnel bir bakış açısı oluşturulamayacağı, çünkü gerçekliğin sürekli olarak birey tarafından dönüştürülüp yeniden kurulduğu fikrini benimsemişlerdir (Duncan & Buskirk Cohen, 2011).

Bütün yapılandırmacı yaklaşım savunucularının ortak vurgusu “öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturdukları” düşüncesidir. Bilgiyi yapılandırmak, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak kendi öznel deneyimleri yoluyla anlam oluşturmaya çalışmaları anlamına gelir (Boghossian, 2006; Brown & King, 2000; Karagiorgi & Symeou, 2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencilerin öğretmenlerden ve ders kitaplarından kendilerine iletilen bilgileri pasif olarak almaları yerine aktif olarak kendi bilgilerini oluşturmaları gerektiği vurgulanır. Bilgi öğrencilere doğrudan aktarılamaz. Öğrenciler kendi anlamlarını kendileri inşa ederler (Smart, Witt, & Scot, 2012). Bireylerin öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaya çalışan yapılandırmacılığın, bilginin oluşumu, bireylerin öğrenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konulara geniş yansımaları vardır (Herman, 1995; Vanderstraeten, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını vurguladığı için aynı zamanda öğrenci merkezli yaklaşımı da vurgulamaktadır (Gültekin, Karadağ, ve Yılmaz, 2007; Koç, 2014).

Öğrenci merkezli eğitim, bir eğitim teorisi ya da felsefesi olarak düşünülmemelidir. Öğrenci merkezli eğitim hümanizm, radikal ve eleştirel pedagoji, feminist pedagoji, yapılandırmacılık ve dönüştürücü öğrenme gibi mevcut teorilerle ilişkili bir öğrenme yaklaşımı olup, öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer almalarını gerektirir (Megwalu, 2014; Pedersen & Liu, 2003). Öğrenciler eğitim kurumunun merkezidir ve onların bilişsel ve duyuşsal öğrenme deneyimleri nelerin nasıl yapılacağı ile ilgili tüm kararları yönlendirir (Wright, 2011). Öğrenci merkezli eğitime göre, öğrenmenin planlanma, uygulama ve değerlendirme aşamalarının her birinde öğrencilerin görüşleri alınmalı ve süreç onların görüşlerine göre düzenlenmelidir (Brown, 2008; Kılıç, 2010). Öğrenci merkezli anlayış, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden birincil olarak kendilerinin sorumlu olduğunu, öğretmenin süreci kolaylaştırmak için orada olduğunu vurgular (Brackenbury, 2012).

Öğrenci merkezli anlayışta öğretmenin işlevi, sadece içerik oluşturmak ve o içeriği öğrencilere doğrudan aktarmak değildir. Öğretmen, içeriği düzenleyen ve elverişli öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme sürecini “organize eden”, öğrenme etkinliklerini “yöneten” kişidir (Emaliana, 2017; Kılıç, 2010). Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dersi planlayan, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine en üst düzeyde katılımlarını sağlamaya çalışan “uzman” kişidir (Özpolat, 2013). Öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü öğrenme etkinliklerini yapılandırmak, entelektüel gelişim yolculuğunda öğrenciye “rehberlik” ve “danışmanlık” ederek onun düşünme ve bilgiyi işleme kabiliyetini geliştirmesine yardımcı olmak ve öğrenci hatalarını öğrenme fırsatlarına çevirmektir (Akpınar, 2010; Brackenbury, 2012; Daley, 2003; Keiler, 2018; Wright, 2011). Öğretmen, öğrencilerin kendi eylemleri yoluyla bilgiyi keşfetme ve yeniden oluşturma girişimlerini “destekleyici” ve “kolaylaştırıcı”, öğrenme sürecini “yönlendirici”, öğrencilerin katılımlarını “teşvik edici” olma işlevlerini gerçekleştirmeye çalışır (Darsih, 2018; Klopfenstein, 2003; Mascolo, 2009). Öğretmen, öğrenme yolculuğunda öğrencilere “fırsat sunucu”, gerekli becerileri kazanmaları için “güdüleyici”, “koçluk edici” ya da “antrenör” kişi olarak görülür (Froyd & Simpson, 2008; Kojima & Kojima, 2005).

Uzmanlar, öğrencilerin kavram ve fikirleri tartışarak, öğrendiklerini uygulayarak öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılım gösterdiklerinde öğrenmeye karşı motivasyonlarının arttığını, etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini kabul ederler (Okland, 2012; Smart & Csapo, 2007). Öğrenme, çevre ile doğrudan etkileşimle oluşur, öğrencinin aktif olarak dâhil olduğu doğrudan deneyimler yoluyla, etkinlikler sırasında gerçekleşir (Mara, 2017; Norman & Spohrer, 1996). Öğrenmede gerekli olan, öğrencilerin öğrenme materyalleri hakkında düşünceleri, anlam üretmek için yeni bilgileri ile geçmiş bilgileri ve deneyimleri arasında bağlantı kurmaları ve yaşadıkları deneyimleri aracılığıyla bilgiyi kendilerine özgü olarak inşa etmeleridir (Daley, 2003; Okland, 2012). Bu nedenle öğrenciler yüzeysel anlama seviyelerini aşmak ve etkili öğrenme sağlamak için sınıftaki öğrenme etkinliklerine daha fazla katılım göstermeli ve kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almalıdırlar (Carpenter & Pease, 2012). Öğrenciler, öğrenme ortamlarında çevreden gelen uyarıcıların algılanması, daha önce öğrenilen bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin meydana gelmesi, bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi gibi zihinsel faaliyetleri yürütmeli, “araştırma”, “yorumlama”, “karşılaştırma”, “sentezleme”, “sorgulama”, “tartışma”, “fikirleri savunma”, “hipotez kurma” gibi üst düzey etkinliklerle meşgul olmalıdırlar (Karadağ, Deniz, Korkmaz, ve Deniz, 2008; Mengi & Schreglman, 2013).

Öğrenci merkezli sınıflarda tüm akademik seviyedeki öğrenciler, ekip olarak küçük gruplarla birlikte işbirlikli olarak çalışarak kendi bağımsız öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar (Johnson vd., 2014). İşbirliği, öğrencilerin özerkliğini ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını gerektiren bir strateji olarak tarif edilebilir (Sislian, Gabardo, Macedo, & Ribeiro, 2015). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarını, güdülenme düzeylerini, özgüvenlerini, derse yönelik tutumlarını, iletişim becerilerini rekabetçi yaklaşımlardan daha etkili olarak artırmaktadır (Yılmaz, 2007). Araştırmalar da işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilere rehberlik ederek onlara sınırlarını zorlama ve kendilerini geliştirme fırsatları sunduğunu göstermektedir (Maryellen, 2013; MEB, 2010).

Öğrenci merkezli ortamlar katı kuralların ve denetimin olduğu yerler değil, öğrencilerin kendilerine ait sorumluluklarını anladıkları ve kabul ettikleri yerlerdir (Weimer, 2002). Ancak öğrenci merkezli anlayışta bireye hayata bakışını kendine özgü bir şekilde oluşturacak kadar özgürlük sağlanmadıkça sorumluluk kavramının tek başına bir anlamı olmadığı düşünülür (Acar, 2012). Bu nedenle öğrenci merkezli sınıfların öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabildikleri, öğrenci haklarının garanti edildiği güvenli ve demokratik ortamlar olmaları önemsenir (Turner, 2011). Öğrenci merkezli sınıflarda, demokratik bir sınıf ikliminin oluşturulması, sorumluluk ve karar vermenin paylaşılması vurgulanmaktadır. Sınıf ortamında güç ve kontrol paylaşımına dayalıdır (Gürol, 2002). Sınıf ortamlarında öğrenciler, gerçek yaşamın zenginliklerini deneyimlemeye davet edilerek, kendi problemlerini oluşturup, bu problemlere cevaplar bulabilmeleri ve gerçek yaşamın karmaşıklığını anlamlandırabilmeleri konusunda yüreklendirilirler (Brooks & Brooks, 1993).

Öğrenci merkezli değerlendirme sıralama veya sınıflama değil, öğrenme amaçlıdır. Öğrenci merkezli anlayışta değerlendirme, sürece odaklanmakta ve bu sürece öğrenci de katılmaktadır. Değerlendirme, öğrenme hedefine doğru ilerlerken öğrencinin kendisine, öğretmenlerine ve diğer öğrencilere neye ihtiyaç duyduklarına dair faydalı dönütler sağlayarak öğrenmeyi ve büyümeyi teşvik eder (Andrade, Huff, & Brooke, 2012). Öğrencilere verilen notların önceden belirlenmiş bilimsel standartlara göre, bireysel çaba ve gelişim dikkate alınarak yapılması gerekir. Öğretmenlerin amacı öğrencilerin davranışlarını değil, kazanımlarını, ürünlerini ve gelişimlerini değerlendirmek olmalıdır (Magno, 2010). Biçimlendirici değerlendirmeyi vurgulayan, dönüt ve gözden geçirme için çoklu fırsatlar sunan öğrenci merkezli değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve katılımlarını büyük ölçüde desteklemekte, daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin eksikliklerini belirlemede önemli rol oynamaktadır (Turner, 2011).

Öğrencilerin sınıfta seyirci gibi kenardan seyrettiği, öğretmenin ise tek oyuncu gibi rol aldığı eğitim ortamları öğrencilerin ilgisini çekememektedir (Rodriguez Valls & Ponce, 2013). Ancak öğrencilerin dikkatini çeken ve onları aktif kılan yöntem ve teknikler kullanıldığında, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabileceği düşünülmektedir (Kılıç ve Şahin, 2016). Gelecek için gerekli olan, gençleri ve yetişkinleri birbirine bağlayan, çocukları ve gençleri bilginin üreticileri, kullanıcıları ve sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak hazırlayacak, onlara zorlayıcı öğrenme deneyimleri sunacak, öğrenciye ve öğrenmeye odaklı öğrenci merkezli modeller üretmektir.

Algılar; bireylerin ne gördüğünü, bunları nasıl yorumladıklarını, neye inandıklarını ve bunun sonucunda nasıl davrandıklarını gösterirler. Algılar, bireylerin zihinlerinde çeşitli problemler meydana getirmekte, aynı zamanda da bu problemlere çözüm oluşturmaktadır (Bakan ve Kefe, 2012). Eğitim sisteminin temel girdilerini oluşturan öğrencilerin şu anda sahip olduğu algıların onların gelecekte sahip olacakları değerleri şekillendireceği, toplumsal yaşamın kalitesini belirleyeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin farklı konulardaki algıları onların gelecekte nasıl birer insan ve vatandaş olacaklarını belirleyecek ve onların mesleki, ahlaki ve toplumsal yaşamlarını şekillendirecektir (Collins, 2013; Edelstein, 2011). Öğrencilerin eğitim algıları ile o ülkede uygulanan eğitim anlayışı arasında sıkı bir ilişki vardır. Okullardaki yapılanma ve ilişki biçimleri demokratik ve öğrenci merkezli ilkeler çerçevesinde oluşturulmamışsa, öğretim sürecinde öğrencilerin sürece ve kararlara katılımları engelleniyor ve yeteneklerini geliştirmelerine imkan sağlanmıyorsa öğrencilerde de öğrenci merkezli eğitim algısının gelişmiş olması beklenemez. Bu nedenle öğrencilerin eğitim algılarının belirlenmesinin mevcut eğitim uygulamaları hakkında da bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin mevcut uygulamalara bakışlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılması da mümkün olabilecektir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; öğrencilerin “eğitim algılarını” anlamak ve algılarını öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- ✓ İlkokul öğrencilerinin eğitim algıları nasıldır?
- ✓ Ortaokul öğrencilerinin eğitim algıları nasıldır?,
- ✓ Lise öğrencilerinin eğitim algıları nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında araştırmacılar katılımcıların farklı durumlardaki deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaya çalışırlar (Creswell, 2014). Olgu bilim, insanların günlük yaşam deneyimleriyle ilgili çalışmalardır (Merriam, 2009). Bu çalışmada incelenen olgu “eğitim” olgusu olup öğrencilerin bu olgu ile ilgili deneyimlerinin, düşüncelerinin ve algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrencilerin eğitim algıları ortaya konulduktan sonra ise bu algının öğrenci merkezli algı ile karşılaştırılması yapılmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu “amaçlı örnekleme” yöntemi ile oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda, problem durumunu ortaya koymaya en uygun olduğu düşünülen bir grup ile derinlemesine çalışma yapılması hedeflenir (Ritchie, Lewis, & Elam, 2003). Nitel araştırmalarda amaç, araştırma problemiyle ilgili bilgi, birikim ve tecrübeye sahip olduğu düşünülen kişilerden maksimum bilgiyi elde etmeye çalışmaktır (Brinkmann, 2013).

Araştırmada “maksimum çeşitlilik” örnekleme kullanılmıştır. Çeşitlemede; okul türü (ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi), okul başarı durumu (iyi düzey, orta düzey), okul kademesi (ilkokul, ortaokul, lise), sınıf seviyesi (ilkokul 4. sınıf, ortaokul 4, 5, 6, 7, 8. sınıf ve lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri) ve cinsiyet (kız, erkek) değişkenleri kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşları ve eğitim seviyeleri arttıkça algılarının değişip değişmediğinin belirlenebilmesi ve algılarının karşılaştırılabilmesi için her kademedan (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir.

İlkokullar belirlenirken başarı durumu göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda şehir merkezinde yer alan, veliler tarafından çok talep gören ve il bazında yapılan denemelerde genellikle en ön sıralarda yer alan bir ilkokul ile merkezden nispeten uzakta olan, deneme sınavlarındaki başarılarına göre orta seviyede başarılı olduğu düşünülen iki ilkokul seçilmiştir. Ortaokul seviyesinde bir imam hatip ortaokulu, başarılı olduğu düşünülen bir ortaokul ve orta seviyede başarılı olduğu düşünülen bir ortaokul seçilmiştir. Lise kademesinde ise bir anadolu lisesi, bir mesleki ve teknik anadolu lisesi ve bir anadolu imam hatip lisesi amaçlı olarak belirlenmiştir. Okullar belirlendikten sonra öncelikle okul yöneticileri ile görüşülmüş ve farklı sınıf seviyelerinde onların belirlediği sınıflarda uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ili devlet okullarında, üç ilkokul, üç ortaokul ve üç lisede farklı düzeylerde (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenci sayıları Tablo 1’de yer almaktadır:

**Tablo 1.** Araştırmanın Çalışma Grubu

| Okul Kademesi | Sınıf Düzeyi | K<br>ız | E<br>rkek | Toplam |
|---------------|--------------|---------|-----------|--------|
| İlkokul       | 4            | 5       | 7         | 12     |
| Ortaokul      | 5            | 5       | 3         | 34     |
|               | 6            | 3       | 7         |        |
|               | 7            | 2       | 7         |        |
|               | 8            | 4       | 3         |        |
| Lise          | 9            | 8       | 6         | 49     |
|               | 10           | 7       | 7         |        |
|               | 11           | 5       | 4         |        |
|               | 12           | 7       | 5         |        |
| Toplam        |              | 46      | 49        | 95     |

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda 12’si ilkokul, 34’ü ortaokul ve 49’u lisede eğitim gören 95 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerden 46’sı kız, 49’u erkektir.

## 2.3. Veri Toplama

### 2.3.1. Veri Toplama Tekniği

Veri toplamada projeksiyon tekniklerinden kelime çağrışım tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi ve görüşme gibi veri toplama teknikleri katılımcıların doğrudan ifade etmekten kaçındıkları bazı tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmada çok etkili yöntemler değildir. Bu nedenle çok sayıda nitel araştırmacı, daha derin anlamları ortaya çıkarmak için başka stratejiler araştırmaktadırlar. Araştırmacılar, katılımcıların hayatlarının tarihsel, kültürel ve biyografik bağlamlarında gömülü olan olguları/anlamları ortaya çıkarmaya olanak sağlamak için projeksiyon tekniklerinin kullanımına yönelmektedirler (Porr, Mayan, Graffigna, Wall, & Vieira, 2011). Projeksiyon teknikleri, katılımcıların bilinçaltı inanç ve tutumlarını geleneksel yöntemlere göre daha fazla ortaya çıkarma becerisine sahip tekniklerdir (Boddy, Bond, & Ramsey, 2011). Bu teknikler, katılımcıların bilinçaltında yatan, doğrudan gözlemlenemeyen,

hatta bazı durumlarda kendileri tarafından da bilinemeyen algılarını, çeşitli nedenlerle ortaya koymak istemedikleri inanç, duygu ve tutumlarını dolaylı bir şekilde belirlemeye yönelik tekniklerdir (Miri, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin eğitim algılarını derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla projeksiyon tekniği tercih edilmiştir.

Olgu bilim deseninde, bireylerin belli konulardaki deneyimlerinin özünü ortaya çıkarılmaya çalışıldığından veri çeşitlemesi yapılarak olguların çok yönlü araştırılması esastır. Bu çalışma araştırmacının doktora tezinin bir bölümüdür. Tez kapsamında projeksiyon tekniklerinden kelime çağrışım tekniği (3 farklı araç), cümle tamamlama tekniği (3 farklı araç), hikaye tamamlama tekniği (3 farklı araç) ve hikaye yazma tekniği (3 farklı araç) kullanılmıştır. Analiz olarak da betimsel analiz, içerik analizi, kavram analizi ve söylem analizinden faydalanılmıştır. Farklı araçlarla ve analiz türleri ile öğrenci, öğretmen ve müdürlerin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu makalede yer alan bölüm kelime çağrışım tekniği ile sınırlıdır.

### **2.3.2. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak “kelime çağrışım formu” kullanılmıştır.

Öncelikle öğrenci merkezli eğitim ile ilgili literatür doğrultusunda 60 kelime seçilmiş ve pilot uygulamada kullanılan “kelime çağrışım formu” hazırlanmıştır. Form eğitim bilimleri alanında Prof. Dr. unvanına sahip bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve seçilen kelimelerin uygun olduğu yönünde dönüt alınmıştır. Daha sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, asıl uygulamada yer almayan bir ilkokul, bir ortaokul ve bir lisede eğitim gören her kademedeki iki öğrenci olmak üzere toplamda altı öğrenciye yapılmıştır.

Pilot uygulamadan sonra her bir form araştırmacılar tarafından incelenmiş, kavramların öğrenciler tarafından anlaşılabilir olma durumuna göre ve kapsam geçerliğini bozmayacak şekilde 18 kelime seçilerek nihai form oluşturulmuştur.

Nihai formda; “başarı”, “bilgi”, “ceza”, “ders kitabı”, “disiplin”, “eğitim”, “kural”, “not”, “okul”, “ödül”, “öğrenci”, “öğrenme”, “öğretmen”, “sınav”, “sınıf”, “sınıf arkadaşı”, “yarışma” ve “yorumlama” kavramları yer almıştır. Düzenlenen formda bu kavramlar alt alta üçer defa yazılmış ve her kavramın yanına onu çağrıştıran üç kavram yazılması istenmiştir. Öğrencilere yazacakları kavramlar konusunda herhangi bir sınırlama getirilmemiş, akıllarına gelen kavramları yazabilmişlerdir.

### **2.3.3. Veri Toplama Süreci**

Veriler Düzce ilinde yer alan dokuz devlet okulundan toplanmıştır. Verilerin hangi sınıflardan toplanacağı okul idaresi ile birlikte planlanmıştır. Uygulamalar öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiş olup uygulama süresince araştırmacı sınıflarda hazır bulunmuş ve öğrencilere rehberlik etmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, verilerin nasıl kullanılacağı, gizliliğin nasıl sağlanacağı gibi konularda açıklama yapılmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına göre yürütülmüş, öğrenciler formları doldurmaya zorlanmamıştır. Veri toplanmasına 03.01.2019 tarihinde başlanmış ve 15.03.2019 tarihinde veri toplama son bulmuştur.

Araştırma öncesinde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden “araştırma izni” alınmış ayrıca Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 25/06/2020 tarihli ve 2020/126 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde “kavram analizi” tekniği kullanılmıştır. Bu analizde öncelikle anahtar kavramlar için hangi kavramların kaçar defa söylendiğini belirten frekans tablosu hazırlanır. Daha sonra kesme noktaları belirlenir. Frekans tabloları ve kesme noktaları dikkate alınarak kavram ağları oluşturulur (Bahar, Johnstone, & Sutcliffe, 1999).

Bu araştırmada da ilk önce ilkokul, ortaokul ve lise için ayrı ayrı olmak üzere her anahtar kavram için söylenen kavramların kaçar defa söylendiğini gösteren frekans tabloları düzenlenmiştir. Tablolarda her bir sütunun en üstünde anahtar kavramlar yer almış, her satır başına ise katılımcılar tarafından her anahtar kavram için yazılan kavramlar alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Anahtar kavramlarla katılımcıların yazdığı kavramların keşiştiğı kutucuklara ise frekanslar yazılmıştır.

Kelime ilişkilendirme tablolarında 18 anahtar kavram bulunmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda; ilkokulda 187, ortaokulda 358 ve lisede 505 farklı kavram oluşmuştur.

Sonraki aşamada kesme noktaları (cut-off point) belirlenmiştir. Kesme noktası, katılımcı sayısının yaklaşık 1/10’u alınarak, ilkokul kademesinde iki, ortaokul kademesinde dört ve lise kademesinde beş olarak alınmıştır. Yani ilkokulda birbiriyle en az iki defa, ortaokulda en az dört defa, lisede ise en az beş defa ilişkilendirilmiş kavramlar analize dâhil edilmiş, diğer kavramlar analizden çıkarılmıştır. Bu durumda; ilkokul kademesinde 66, ortaokul kademesinde 55 ve lise kademesinde 64 kavram analize dâhil olmuştur. Ortaya çıkan frekans tabloları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarında, anahtar kavramlar kutu içine alınmış, analiz sırasında ortaya çıkan kavramlar ise kutu içine alınmamıştır.

## **2.5. Geçerlik ve Güvenirlik**

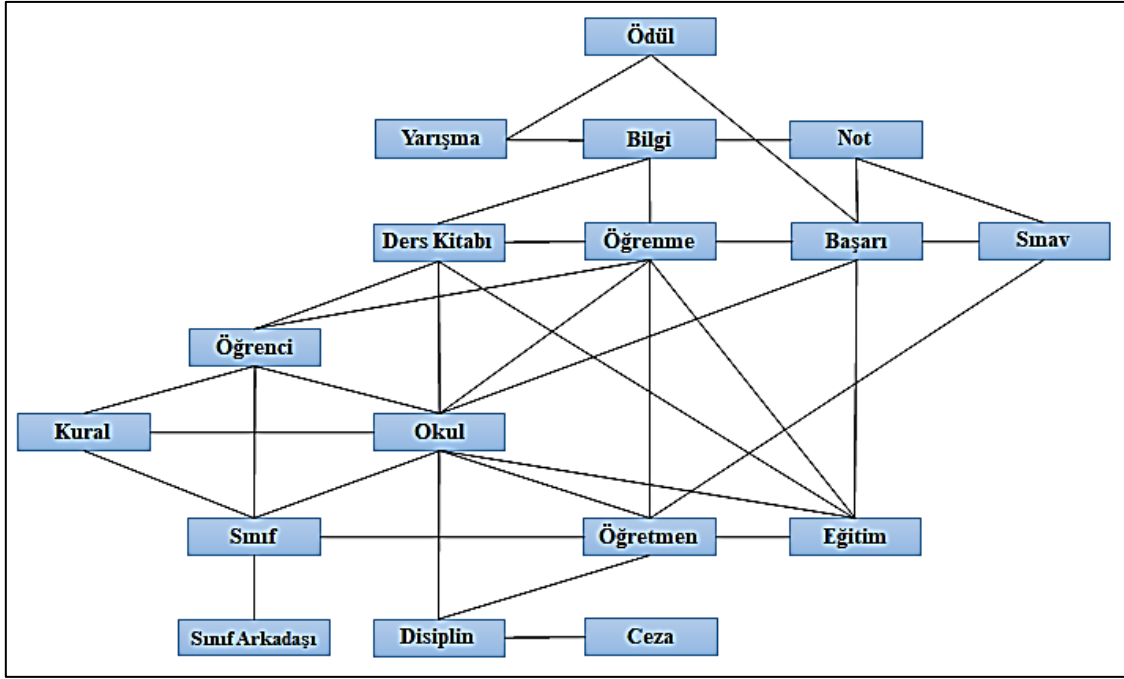
Veri toplama bizzat araştırmacılar tarafından yapılmış ve katılımcılarla derinlemesine etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar, araştırmanın amacının ve öneminin ne olduğu, kendilerinin neden seçildikleri, onlardan neler beklendiğini, araştırma sonuçlarının ne amaçla kullanılacağı gibi konularda bilgilendirilmiş ve araştırma için olumlu bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma örnekleminin nasıl seçildiğini, katılımcıların özellikleri, veri araçlarının hazırlanma aşamaları ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın ham verileri gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır.

## **BULGULAR**

Her bir kademe için öncelikle anahtar kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren genel bir kavram ağına yer verilmiştir. Daha sonra ise her bir anahtar kavramın ilişkili olduğu kavramları (anahtar kavramlar ve öğrenciler tarafından oluşturulan kavramlar) frekansları ile birlikte gösteren kavram ağları sunulmuş ve her bir anahtar kavrama dair yorumlamalara yer verilmiştir.

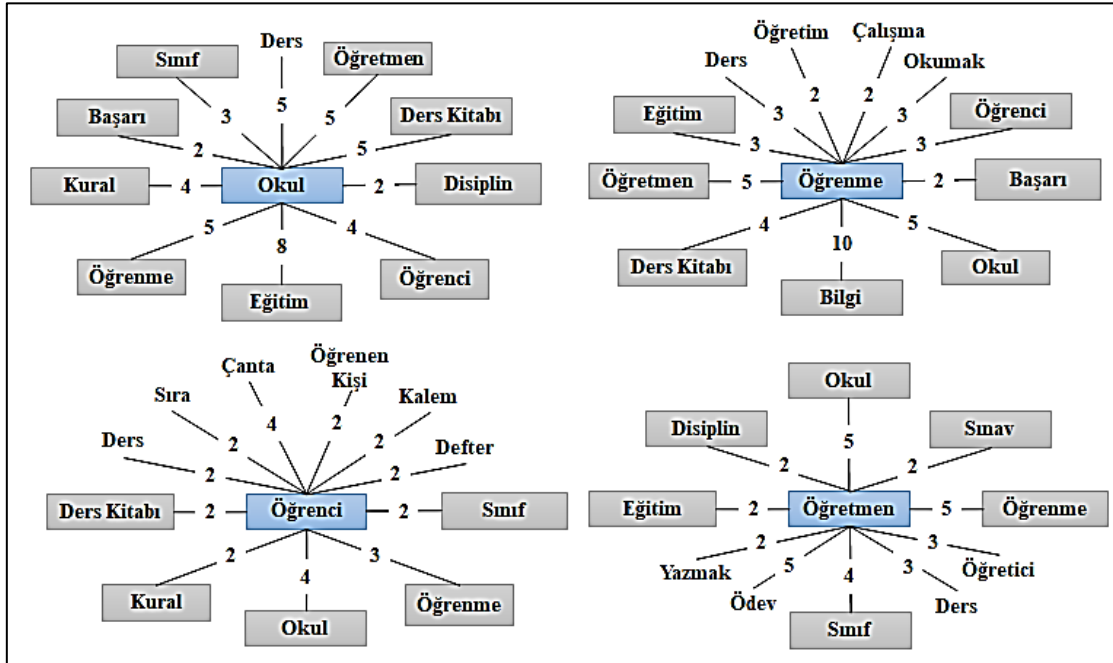
şekil 1, şekil 2, şekil 3, şekil 4 ve şekil 5’de ilkokul kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:





Şekil 1. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 1 incelendiğinde ilkököl kademesinde 18 anahtar kavramdan birinin (yorumlama) oluşmadığı görülmektedir. Kavram ağıının merkezinde olan ve diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen “okul” kavramıdır. Bu kavramı “öğrenme” kavramının takip ettiği görülmektedir. “Ceza” ve “sınıf arkadaşı” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkili olduğu görülmüştür.



Şekil 2. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-2

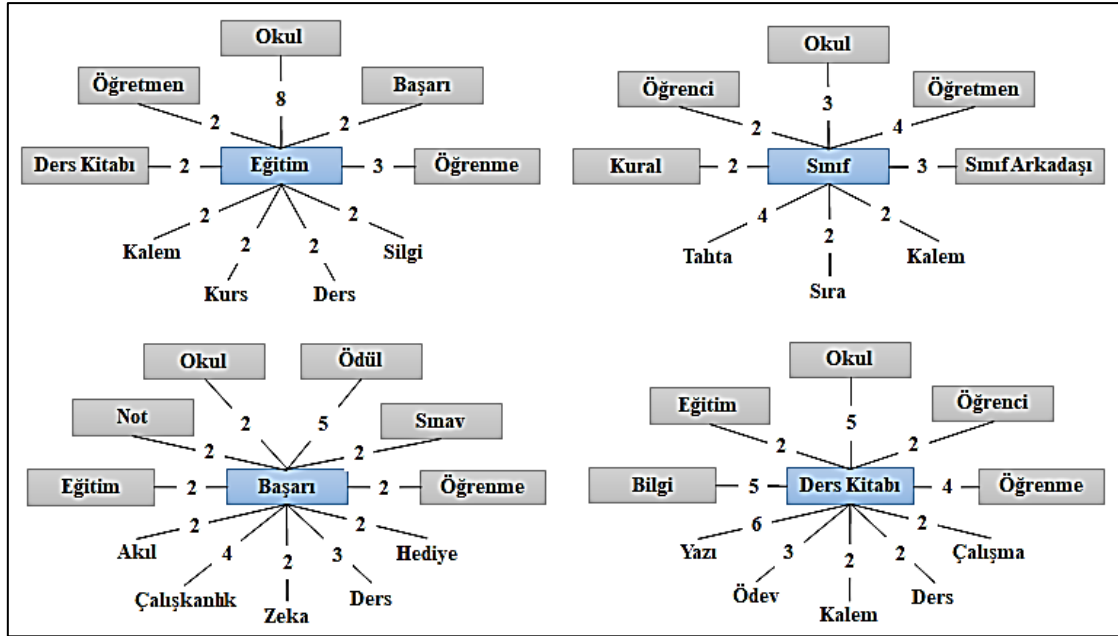
Şekil 2 incelendiğinde “okul” kavramı ile ilişkili yoğun bir kavram grubunun yer aldığı görülmektedir. Okul ile ilgili kavram ağı incelendiğinde bu kavramın en çok “eğitim” kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kavramdan sonra frekansı en yüksek kelimeler;

“ders”, “ders kitabı”, “öğretmen” ve “öğrenme” olmuştur. “Öğretmen” kavramının “öğrenci” kavramından daha fazla zikredilmiş olduğu görülmektedir.

“Okul” kavramının ders kitabı ile çok fazla ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. “Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından daha fazla yer aldığı görülmektedir.

“Öğretmen” kavramı için verilen cevaplara bakıldığında “öğrenme” kavramının öğrenci ile değil de öğretmen ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Öğretmen kavramı ile ilişkisi kurulan diğer dikkat çekici kavramlar “disiplin” ve “öğretici” kavramlarıdır. Yine ilişkili kavramlarda “etkinlik”, “proje”, “deney”, “rol oynama” gibi kavramların değil de “yazma”, “sınav”, “ödev” gibi kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

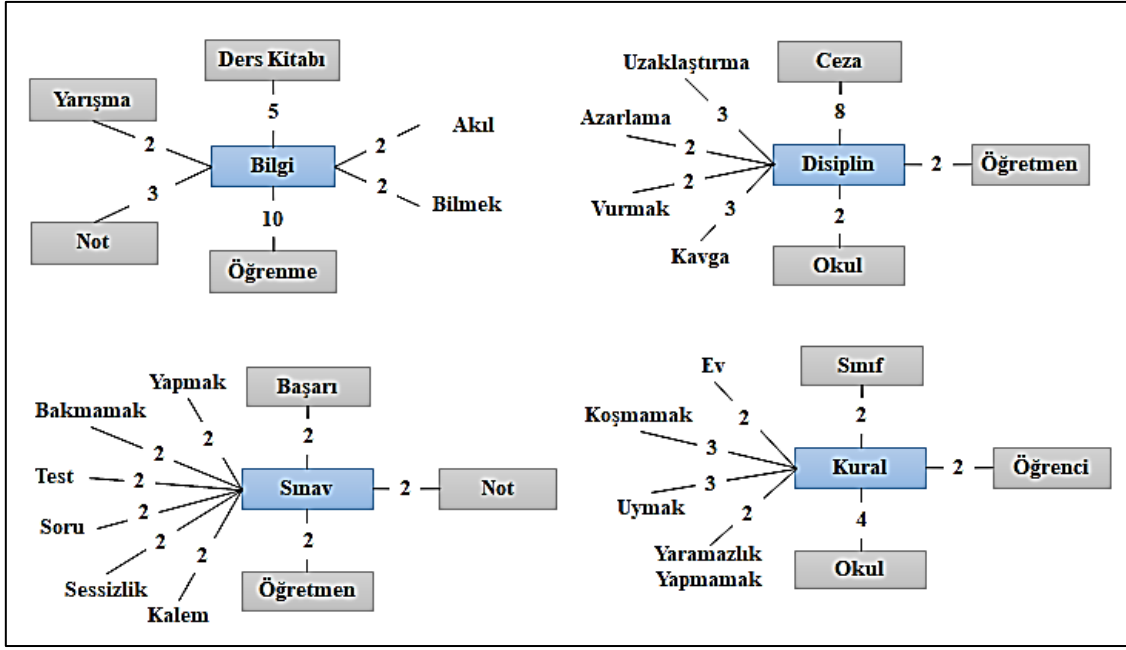
“Öğrenci” kavramı için; “kitap”, “sıra”, “çanta”, “kalem”, “defter”, “sınıf” ve “okul” gibi somut kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin “eğitim” ile ilgili sadece “öğrenme” kavramını kullandıkları, öğrenci merkezli anlayışta öğrenci davranışlarından; “yorumlama”, “bilgiyi oluşturma”, “araştırma”, “sorgulama”, “tartışma”, “fikirleri savunma”, “hipotez kurma” gibi kavramlara ise yer vermedikleri görülmektedir.



Şekil 3. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 3’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; yine “ders kitabı” ve “öğretmen” kelimelerinin kavram ağında yer aldığı, ancak bu sefer “öğrenci” kavramına hiç yer verilmediği görülmektedir.

“Sınıf” kavramı için; en çok kullanılan kavramlardan biri “öğretmen” ve “tahta” kavramlarıdır. “Başarı” kavramı için verilen cevaplar incelendiğinde; başarı ile ilgili çaba değil “akıl” ve “zekâ” vurgusu, başarının karşılığı olarak dışsal motivasyon kaynağı olan “hediye” ve “ödül” beklentisi, “sınav” ve “not”lara bağlı başarı algısı göze çarpmaktadır. “Ders kitabı” kavramının “öğrenme” ve “bilgi” kavramları ile ilişkilendirilmesi de ders kitabına yüklenen anlamı destekler niteliktedir.

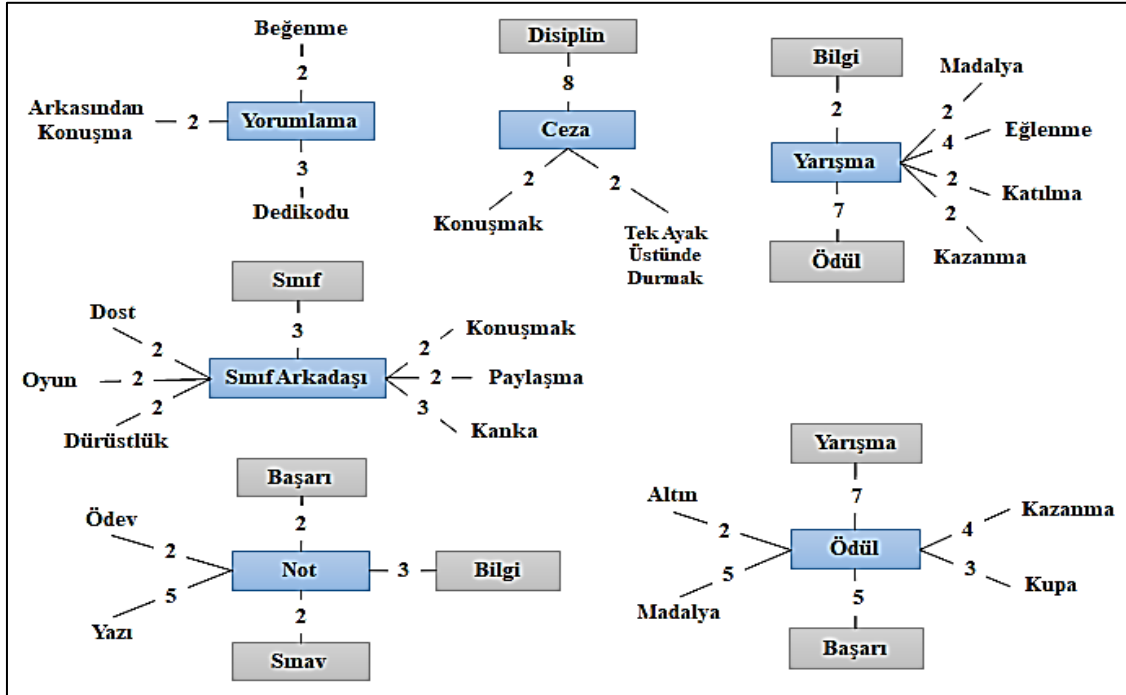


Şekil 4. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 4'te öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri cevaplar incelendiğinde, bilginin kaynağının “ders kitabı” olarak algılandığı, öğrencilerin bilginin ölçütü olarak “not” ve “yarışma” kavramlarını düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin “kural” algılarında sıkıntı olmadığı, “sınav” kavramı için verdikleri “test” cevabının ise geleneksel değerlendirme yöntemlerine vurgu yapmakta olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “disiplin” algılarının otorite merkezli olduğu, disiplinde ana yöntem olarak “ceza” kavramının algılandığı, “ceza” yöntemleri olarak da “uzaklaştırma”, “vurma” ve “azarlama” gibi eylemlerin düşünüldüğü görülmektedir.



Şekil 5. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-5

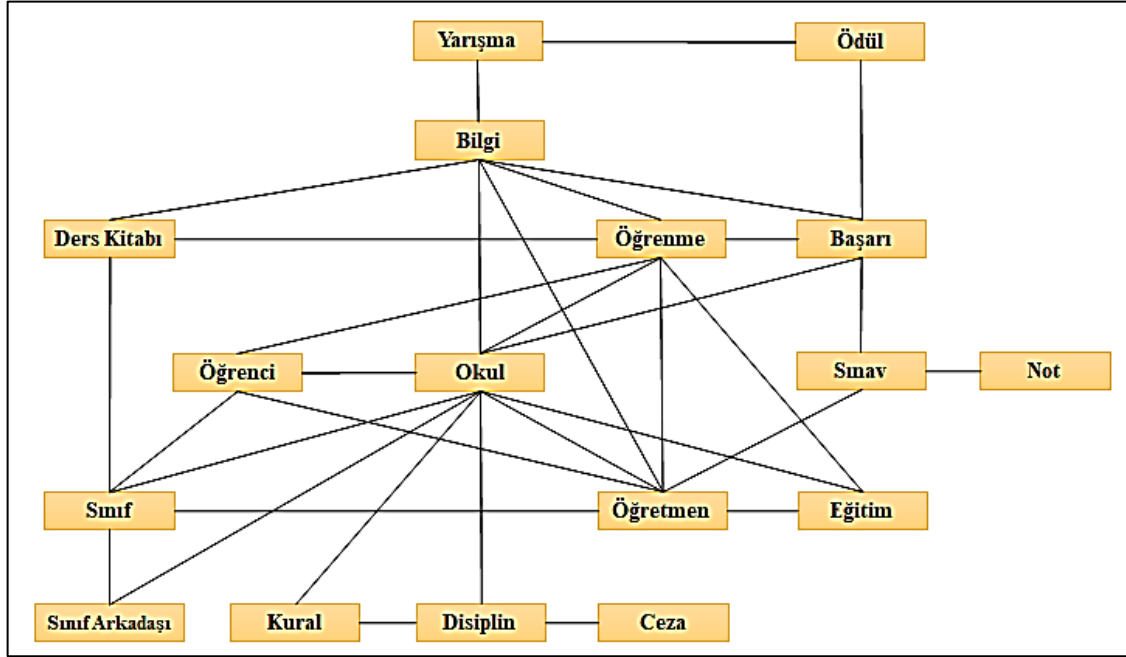
Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin “ödül” kavramına dair “kupa”, “madalya” ve “altın” gibi somut algılarının olduğu, “yarışma” kavramını da genel olarak olumlu algıladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin notların verilmesinin yani değerlendirmenin sınav yolu ile olması gerektiği, notların başarının ve bilginin bir göstergesi olduğu algısına sahip oldukları, ayrıca “not” kavramını “not tutmak/yazmak” olarak da algıladıkları görülmektedir. Ayrıca “ceza” kavramı ile “disiplin” ve “tek ayak üzerinde durmak” kavramlarının ilişkilendirilmiş olduğu göze çarpmaktadır.

“Sınıf arkadaşı” kavramı ile ilişkili kavramlar; “konuşmak”, “dost”, “kanka” gibi kavramlardır. Ancak bu kavramların öğrenci ilişkilerinin akademik yani öğrenme ortaklığı boyutuna değil sosyal ilişki boyutuna vurgu yaptığı görülmektedir.

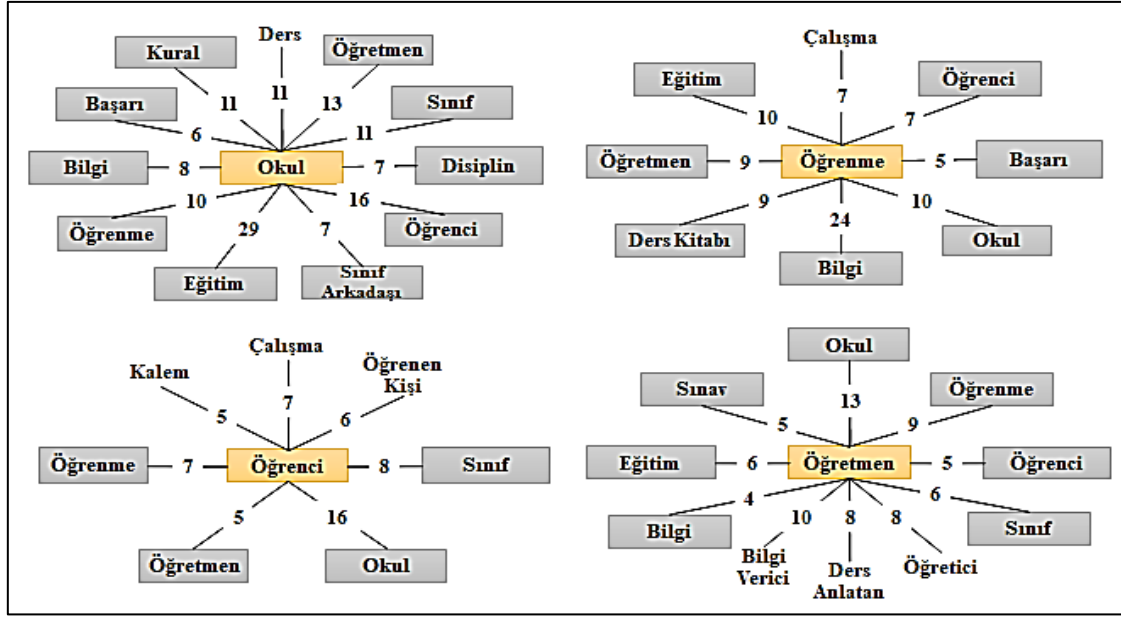
“Yorumlama” kavramının hiçbir anahtar kavramla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Öğrencilerin bu kavramı “bilgiyi yorumlama” şeklinde düşünmedikleri, ayrıca bu kavramla ilişkili olarak “dedikodu” ve “arkasından konuşma” gibi olumsuz kavramlar ürettikleri görülmektedir.

Şekil 6, Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9 ve Şekil 10’da ortaokul kademesine ait kavram ağları ve kavram ağlarına ait yorumlamalar yer almaktadır.



Şekil 6. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 6 incelendiğinde ortaokul kademesinde 18 anahtar kavramdan birinin (yorumlama) ortaya çıkmadığı yani diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Kavram ağının merkezinde olan ve diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen “okul” kavramıdır. Bu kavramı “öğrenme” ve “öğretmen” kavramlarının takip ettiği görülmektedir. “Ceza” ve “not” kavramları ise yalnızca bir anahtar kavramla ilişkilidir.

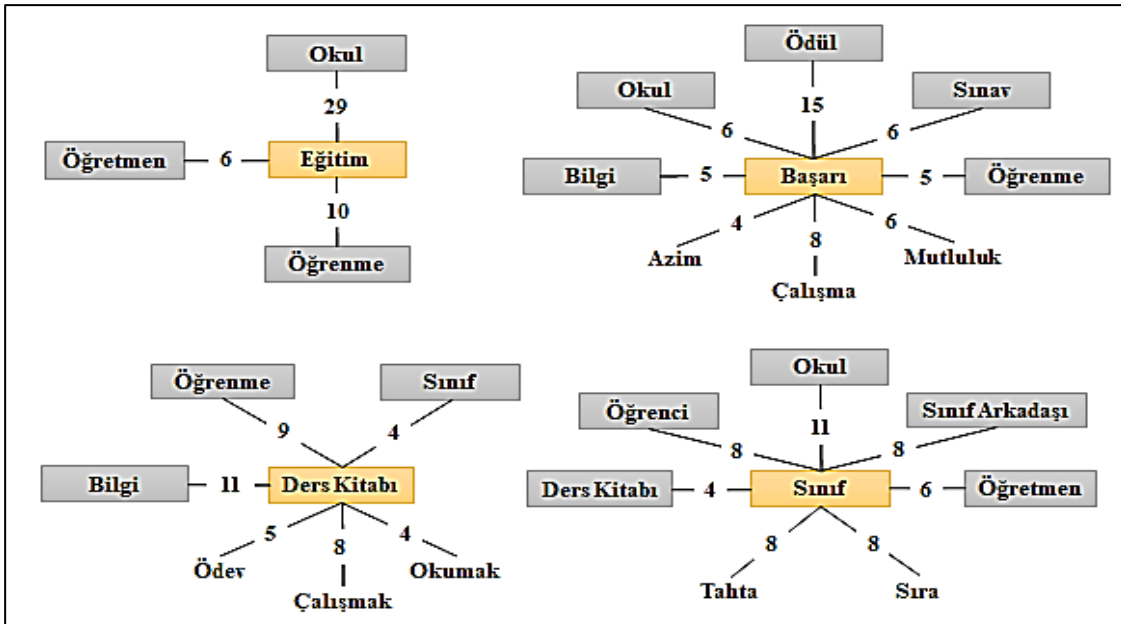


Şekil 7. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 7 incelendiğinde “okul” kavramı ile 10 anahtar kavramın ilişkilendirildiği görülmektedir. İlkokulda olduğu gibi ortaokul öğrencilerinin eğitim algılarında da “okul” kavramının en önemli yere sahip olduğunu göstermektedir.

“Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; ilkokulda olduğu gibi “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından daha fazla yer aldığı görülmektedir.

“Öğretmen” ve “öğrenci” kavramları için verilen cevaplara bakıldığında yine “öğretmen” kavramının ön planda olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencinin dört anahtar kavramla öğretmen ise yedi anahtar kavramla ilişkilendirildiği görülmektedir. “Bilgi” ve “eğitim” kavramları öğrenci ile ilişkilendirilmemiş ancak öğretmenle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin görev tanımlaması da “bilgi verici”, “ders anlatan” ve “öğretici” olarak belirlenmiştir.



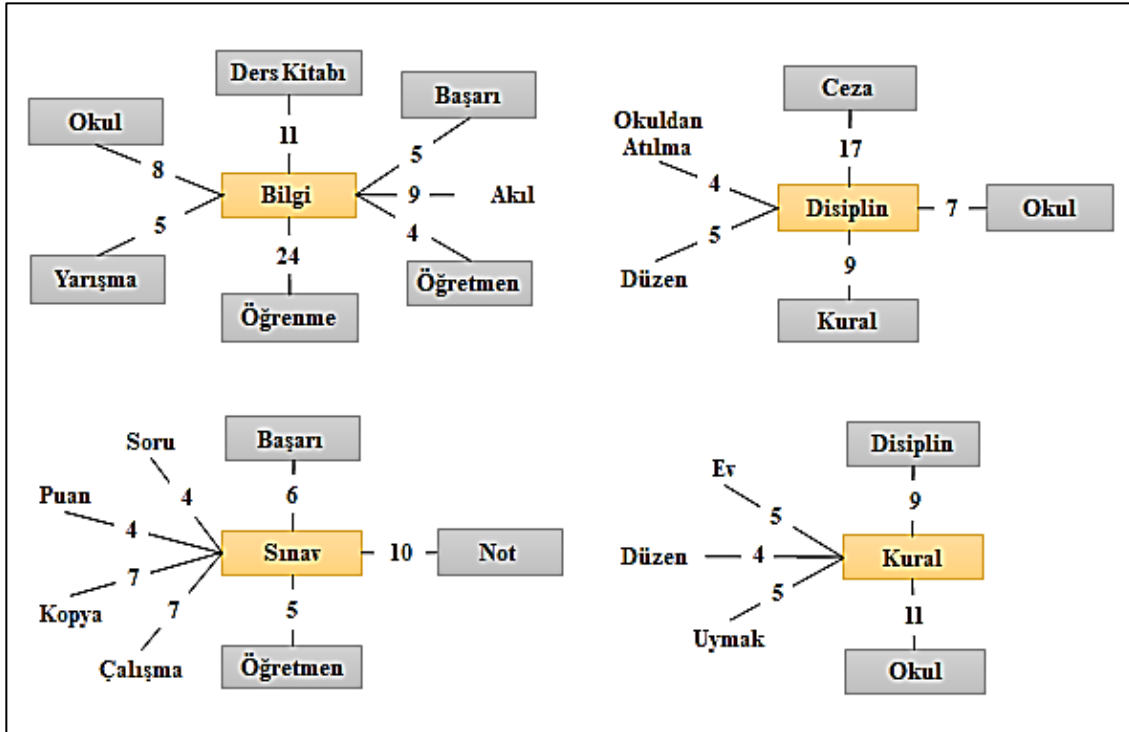
Şekil 8. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 8’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; yine “öğretmen” kelimesinin kavram ağına yer aldığı, ancak “öğrenci” kavramına yer verilmediği görülmektedir.

“Başarı” kavramı için ilkököl kademesinde “akıl” ve “zekâ” vurgusu hâkimken ortaokul kademesinde “azim” ve “çalışma” vurgusu hâkimdir. Öğrencilerin bu kademe de başarı ile “ödöl” kavramını ilişkilendirdikleri, başarının ölçütünü “sınav” olarak algıladıkları göze çarpmaktadır.

“Sınıf” kavramı için en çok kullanılan kavram “okul” kavramıdır. İlkokul kademesinin aksine ortaokul kademesinde “öğrenci” ve “sınıf arkadaşı” kavramları “öğretmen” kavramından daha fazla frekansa sahiptir. “Sınıf” kavramı için en çok kullanılan diğer kavramlar ise “tahta” ve “sıra” kavramlarıdır. “Ders kitabı” da ortaya çıkan kavramlar arasında yer almaktadır.

“Ders kitabı” kavramı bu kademe de yine en çok “bilgi” ve “öğrenme” kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Kavramın “çalışmak”, “okumak”, “ödev” kavramları ile ilişkisi de ders kitabına atfedilen değerin göstergesidir.



Şekil 9. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 9’da öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri en yoğun cevabın “öğrenme” olduğu, bunu “ders kitabı” kavramının takip ettiği görülmektedir. Yine cevaplar arasında yer alan “okul” kavramının yoğun olarak yer aldığı görülmektedir. “Öğretmen” kavramı da bilgi ile ilişkili kavramlar arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin “kural” algılarında “disiplin”, “düzen”, “uymak” gibi kavramların yer aldığı görülmektedir. İlkokulda olduğu gibi bu kademe de en çok ilişki “ceza” kavramı ile kurulmuştur. Buna ek olarak “okuldan atılma” kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin “sınav” kavramı için verdikleri cevaplar arasında “kopya” kavramının yer alması ilgi çekicidir.



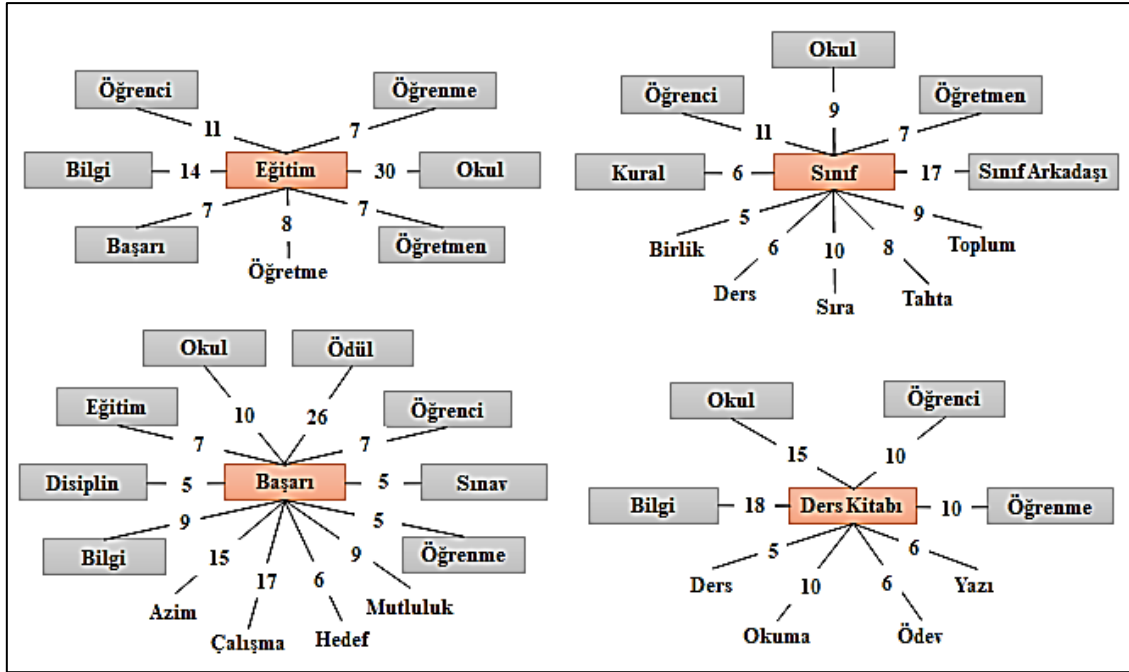






Şekil 12 incelendiğinde “okul” kavramı ile 12 anahtar kavramın ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum ilkökul ve ortaokul kademelerinde olandan daha fazla bir ilişki durumudur. Okul kavramı ile en çok ilişkilendirilmiş kavramlardan ikisi “kural” ve “disiplin” kavramları olmuştur. Okul kavramı ile “uykusuzluk” kavramı da olumsuz şekilde ilişkilendirilmiştir.

“Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; ilkökul ve ortaokul ile uyumlu olarak “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından önce geldiği görülmektedir. “Öğretmen” ve “öğrenci” kavramları için verilen cevaplara bakıldığında “öğretmen” kavramının en çok “bilgi” kavramı ile ilişkilendirildiği, öğrenci” kavramının ise bu kavramla hiç ilişkilendirilmediği görülmektedir. Öğretmen kavramı için de “bilgi aktaran” ve “öğretici” kavramlarının kullanıldığı göze çarpmaktadır.



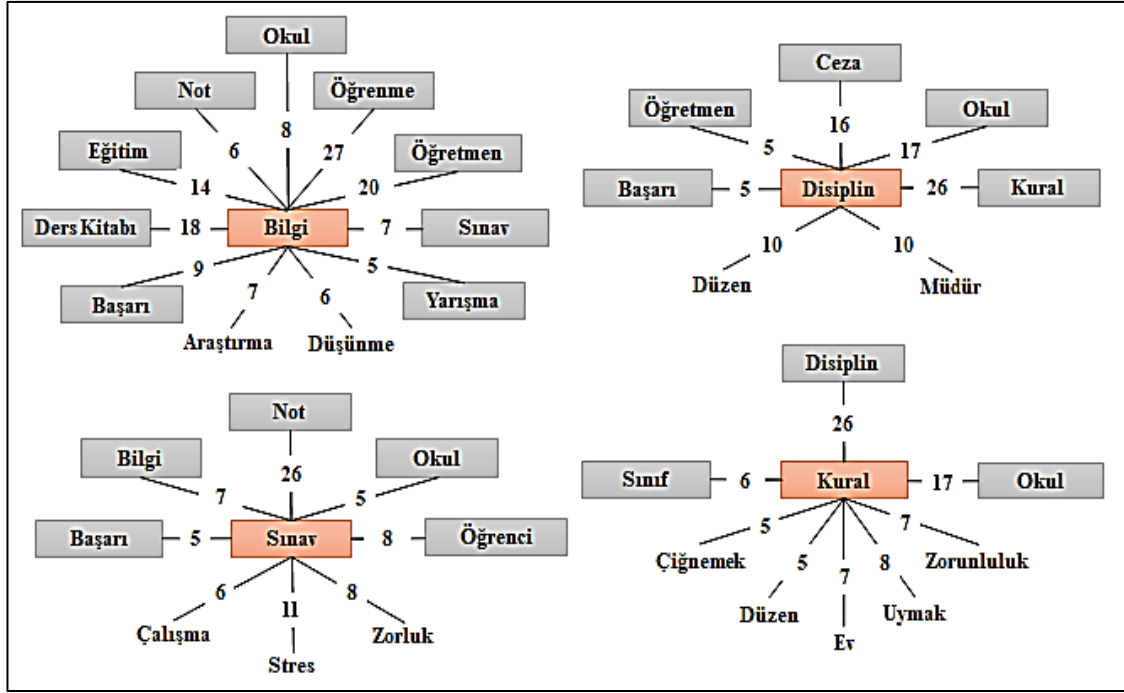
Şekil 13. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 13’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde ilk defa bu kademedeki “öğrenci” kavramının yer aldığı görülmektedir.

“Başarı” kavramı için ilkökul kademesinde “akıl” ve “zekâ” vurgusu hâkimken ortaokul kademesinde “azim”, “çalışma” vurgusu yapılmıştır. Öğrencilerin bu kademedeki de hala başarının karşılığı olarak “ödül” beklentisi dikkat çekicidir.

“Sınıf” kavramı için ilkökul kademesinin aksine ortaokul kademesinde olduğu gibi “öğrenci” ve “sınıf arkadaşı” kavramları “öğretmen” kavramından daha fazla kullanılmıştır.

“Ders kitabı” kavramı bu kademedeki de yine en çok “bilgi” kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin ders kitabını bilginin kaynağı olarak görme algıları devam etmektedir.

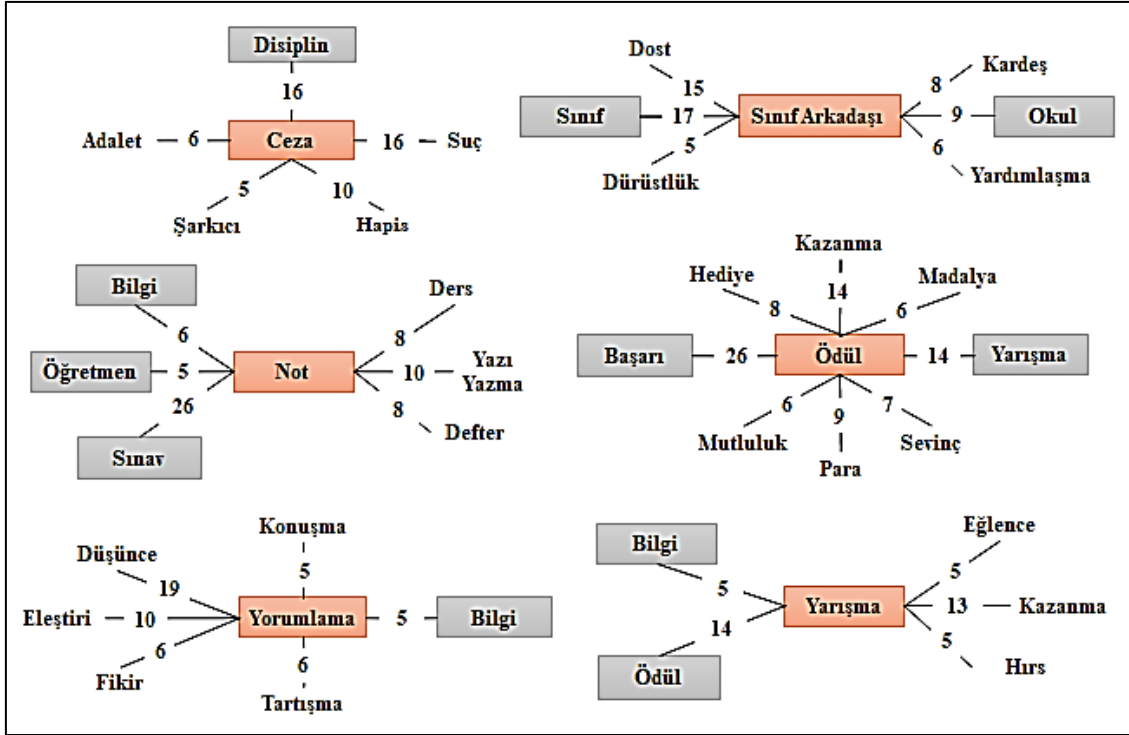


Şekil 14. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 14’de öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri cevaplar incelendiğinde; en yoğun cevabın “öğrenme” olduğu, bunu ise “öğretmen” ve “ders kitabı” kavramlarının takip ettiği, “öğrenci” kavramının ise kullanılmadığı görülmektedir. Bilgi için “araştırma”, “düşünme” kavramlarının oluşmuş olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “kural” kavramı için “disiplin”, “düzen”, “uymak” gibi kavramları ürettikleri görülmektedir. Yine bu kavram için ürettikleri “çiğnemek” şeklindeki olumsuz kavram dikkat çekicidir. “Disiplin” kavramı ilkököl ve ortaokul kademelerinde en çok “ceza” kavramı ile ilişkilendirilirken bu kademede en çok “kural” kavramı ile ilişkilendirilmiş ve bunu “ceza” kavramı takip etmiştir. Ayrıca “düzen” ve “başarı” kavramları da öğrencilerin “disiplin” kavramına dair oluşturdukları kavramlardır.

Öğrencilerin “sınav” kavramı için verdikleri cevaplar arasında yer alan “stres” ve “zorluk” kavramları dikkat çekicidir.



**Şekil 15.** Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-5

Şekil 15 incelendiğinde öğrencilerin “ödül”, “not” ve “ceza” ile ilişkili oluşturdukları kavramlarda daha önce söylenenlerden farklı bir durum göze çarpmamaktadır. “Sınıf arkadaşı” kavramı ilkokul ve ortaokul kademelerinde olduğu gibi “kardeş”, “dost” kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca ilişkili kavramlar arasında “yardımlaşma” kavramı dikkat çekmektedir.

“Yarışma” kavramı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde olumlu olarak algılanmış, öğrencilerin yarışmacı eğitime olumlu baktıkları görülmüştür. Ancak lise kademesinde “yarışma” kavramı ile “hırs” kavramının ilişkilendirilmiş olması dikkat çekicidir.

“Yorumlama” kavramının ilk defa bir anahtar kavramla ilişkisinin kurulduğu görülmektedir. Bu kavramın “bilgi” anahtar kavramıyla ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kavramla, “düşünce”, “eleştiri”, “tartışma” gibi kavramların ilişkilendirilmiş olması dikkat çekicidir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin eğitim algılarında “okul” kavramının en önemli yeri kapladığı, öğrencilerin klasik okul algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki dünyada “evde öğrenme”, “uzaktan eğitim”, “e-öğrenme” gibi yaklaşımların yavaş yavaş okulun yerini almaya başladığı görülmektedir. Öğrencilerin “sınıf” kavramını öğrenci ile değil öğretmenle daha fazla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenin sınıfın hakimi olduğu yönündeki algıya dolayısıyla öğretmen merkezli anlayışa işaret etmektedir.

Öğrencilerin okulu kural ve disiplinin olduğu bir yer olarak algıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin “disiplin” algılarının oldukça öğretmen/otorite merkezli olduğu, öğrencilerin disiplinde ana yöntem olarak “ceza” kavramını algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencinin merkeze alınmadığını gösterir niteliktedir. Ceza yöntemleri olarak “uzaklaştırma”, “vurma” ve “azarlama” gibi eylemlerin algılandığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin okullarda bu şekilde muamele görüyor olabilecekleri fikrini akla getirmektedir. Bülbül ve Toker Gökçe (2015) de

yaptıkları araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin büyük kısmının okulu disiplinli ve otoriter bir yer olarak algıladıklarını, okul için hapisane metaforunu kullandıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin cezaya bakışlarının lise kademesine doğru az da olsa olumlu değişim gösterdiği görülmüştür.

“Öğrenme” ile en çok ilişkisi kurulan kavramların “ders kitabı” ve “öğretmen” olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretmeni “öğrenmeden sorumlu kişi”, “bilginin sahibi”, “bilginin aktarıcısı”, “öğretici” olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durumun öğretmen merkezli bir algıya işaret ettiği söylenebilir. Öğretmen merkezli anlayışa göre “öğretici” konumunda olan öğretmen, öğrenci merkezli anlayışta öğrencinin öğrenmelerini “destekleyici”, “kolaylaştırıcı” ve “yönlendirici” kişidir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmen merkezli bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu sonucu destekler bir şekilde, Peterson, Rubie Davies ve Elley Brown (2012) Yeni Zelanda’da öğrenmeden kimin sorumlu olduğu konusunda öğrenci, veli ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmada Türkiye’den farklı olarak öğrencilerin kendi çabalarına daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Frambacha, Driessena, Beh ve Vleutena (2014) öğrencilerin kültürel altyapılarının tartışma davranışlarını ve becerilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymak için öğrenci merkezli yaklaşımla grup aktiviteleri kullanarak Doğu Asya, Batı Avrupa ve Orta Doğu’da bulunan üç okulda karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Özellikle batılı olmayan okullarda, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekten, soru sormaktan ve fikirlerini tartışmaktan yani eğitimin merkezinde yer almaktan uzak durdukları belirlenmiştir. Öğrencilerin bu algıda olmalarında mevcut eğitim sistemindeki uygulamaların etkisinin olduğu söylenebilir. Zira ülkemizde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci merkezli eğitimi uygulamadıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını, ağırlıklı olarak düz anlatım yoluyla ders işlemeye devam ettiklerini göstermektedir (Akpınar ve Gezer, 2010; Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2016; Güven Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Karamustafaoğlu, Bayar ve Kaya, 2014; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019). Bayram Jacobs ve Hayırsever’in (2016) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitim bilgisine sahip olmakla birlikte öğrenme sürecini buna göre düzenlemedikleri belirlenmiştir.

Her kademedeki öğrencilerin öğretmeni eğitimin merkezine koydukları ancak lise kademesine doğru gidildikçe bu algıda az da olsa değişim olduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilerinin yaş özellikleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Lise öğrencileri yaşları itibarıyla daha fazla merkezde olmak, daha fazla özgürlüğe sahip olmak, kendileri ile ilgili kararları kendileri almak istemektedirler. Şahin’in (2020) araştırmasında yer alan lise öğrencilerinin “yasakçı” algılarının diğer kademelere göre azaldığı, “özgürlükçü” anlayışın daha fazla hâkim olduğu sonucu ile uyum göstermektedir. Dinç ve Üztemur (2016) da gençlerin özgürlüklerini daha fazla önemsediklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin öğretmeni “disiplin”den sorumlu kişi, kontrolü sağlayan bir “otorite” figürü olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrenci merkezli eğitimde esnek sınıf yönetimi hâkimken, öğretmen merkezli sınıflarda öğretmen mutlak kontrol yetkisine sahiptir. Bu anlamda “öğretmen-disiplin” ilişkisinin de öğretmen merkezli algıya işaret ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda Sadık (2018) araştırmasında öğrencilerin disiplini olumlu gördüklerini, sosyal hayatı düzenleyen bir olgu olarak tanımladıklarını, yetişkinleri disiplinli olmayı öğreten kişiler olarak vasıflandırdıklarını, öğretmenleri disiplinin sağlanmasından sorumlu kişiler olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Boyacı (2009) da çalışmasında Türkiye’deki öğrencilerinin disiplini Norveç’teki öğrencilere oranla daha olumsuz algıladıklarını, Türk öğrencilerin kurallardan daha fazla söz ettiklerini ancak Norveçli öğrencilerin kurallara daha fazla uyduklarını belirlemiştir. Lise öğrencilerinin daha “esnek sınıf yönetimi” istemelerini destekler şekilde Özdemir ve Akkaya (2013) da araştırmalarında lise öğrencilerinin okula dair olumsuz tutuma sahip olduklarını, okulu gelişimi engelleyici, itaate zorlayan ve en kısa sürede terk edilecek bir yer olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin ders kitabına çok fazla değer attettikleri, ders kitabını bilginin kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrenciler kendi eğitim hayatlarında ders kitabı ile yoğunluklu ya da tek öğretim materyali olarak ilişki içinde olduklarından böyle bir algıya sahip olmaları doğaldır. Yine tahtanın birincil öğretim materyali olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin daha çok geleneksel eğitim algısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler kendi eğitim hayatlarında ders kitabı ile yoğunluklu ya da tek öğretim materyali olarak ilişki içinde olduklarından böyle bir algıya sahip olmaları doğaldır. Arseven, Şahin ve Kılıç (2016), Şahin (2014), Bayındır ve Arıcı (2015) ve Sezer (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenme materyali olarak ders kitabı ve yazı tahtasını kullandıkları belirlenmiştir. Hâlbuki etkili materyal kullanımı öğrencilerin öğrenmelerinde oldukça önemli etkiye sahiptir. Kablan, Topan ve Erkan (2013) 57 araştırmanın meta analiz sonuçlarına göre etkili materyaller kullanılarak yapılan öğretimin akademik başarıya yüksek düzeyde olumlu etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Fitzgerald (2009) da sadece ders kitabı kullanılarak oluşan içeriğin, öğrencilerin anlam oluşturması için zengin bir kaynak olamayacağını belirtmektedir. Klymkowsky (2007) ise çoğu ders kitabının etkili öğrenme ve öğretme uygulamalarına uygun şekilde yazılmadığını düşünmekte, diğer öğretim materyallerinin öğretim amacına hizmet edip edemeyeceğini düşünmenin faydalı olacağını belirtmektedir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin “bilgiyi yorumlama” algılarının olmadığı, lise kademesinde ise bu konuda olumlu bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yarışmanın her kademe de olumlu olarak algılandığı, öğrencilerin yarışmacı eğitime olumlu baktıkları görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin genel olarak işbirliğine dayalı öğrenci merkezli eğitim algısından uzak oldukları söylenebilir. Değerlendirmede öğrenciler tarafından en çok sınavlara vurgu yapıldığı, değerlendirmenin sınavla yapılması gerektiğinin düşünüldüğü, notlara bağlı başarı algısının bulunduğu, notların başarının ve bilginin bir göstergesi olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin başarı için ilkokulda akıl ve zekâya vurgu yaptıkları, ortaokul ve lise de ise azim ve çalışmaya vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Lise kademesinde “eğitim algılarında “kopya” kavramının yer aldığı belirlenmiştir. Kopya eğitim sistemimizde ciddi bir problem olup “kopya” kavramının öğrencilerin eğitim algılarında yer alması oldukça olumsuz bir durumdur. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmesi, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiği görüşünü benimseyen öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun değildir.

Her kademe de öğrencilerin başarının karşılığı olarak hediye ve ödül beklentilerinin var olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu algılarının öğrenci merkezli anlayışa ters olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin geri bildirim aracı olarak ödülü sıkça kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Zira Pehlivan, Köseoğlu ve Şen (2018) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin akademik davranışları için en çok maddi, psikolojik ve sosyal ödül kullanmakta oldukları, bu durumun ise öğrencilerin dışsal motivasyona bağımlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaman ve Güven (2014) de çalışmalarında öğrencilerin ödülü gerekli gördüklerini fakat bazen hak etmeyen kişilere de ödül verildiğinde rahatsız olduklarını belirlemişlerdir.

Lise kademesindeki öğrencilerin sınavı stres ve zorluk kaynağı olarak algıladıkları da belirlenmiştir. Baş ve Kıvılcım (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına yönelik ürettikleri metaforların; “kaygılandırıran”, “işkence çektiren”, “rahatsızlık veren”, “adil olmayan”, “gereksiz”, “sonucu belli olmayan”, “bitmek bilmeyen” gibi olumsuz kavramlar olduğunu tespit etmişlerdir. Koçak, Doğan Gül, Gül ve Çokluk Bökeoğlu (2017) da çalışmalarında öğrencilerin sınava ilişkin olumsuz, korkutucu, kaygı verici ve çok fazla önemseyici algılara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin arkadaşlığı akademik yani öğrenme ortaklığı ve işbirliği boyutuna değil sosyal ilişki boyutuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu algının ise öğrenci merkezli eğitim algısından uzak olduğu söylenebilir. Lise kademesinde sınıf arkadaşı kavramı için

“yardımlaşma” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramın derslerdeki öğrenme ortaklığına ve işbirliğine dair söylendiği düşünülürse öğrencilerin eğitim algılarındaki bir gelişmeden söz edilebilir.

Tüm bu sonuçlar öğrencilerin genel olarak öğretmen merkezli eğitim algısını benimsediklerini göstermektedir. Öğrencilerin eğitim algılarının belirlenmesinin mevcut eğitim uygulamaları hakkında da bilgi sağlayacağı düşünüldüğünde mevcut eğitim sistemimizin de öğrenci merkezli anlayıştan uzak olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin şu anda sahip olduğu algılar onların gelecekte sahip olacakları değerleri şekillendireceği için eğer gerekli düzenlemeler yapılmazsa eğitim sistemimizde gelecekte de aynı problemlerin devam edeceği söylenebilir. Mevcut problemleri çözmek, gelecekte hem teoride hem de uygulamada öğrenci merkezli bir eğitim sistemine sahip olabilmek için öğrencilerin görüşlerini özgürce dile getirebildikleri demokratik ve öğrenci merkezli ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenme aktivitelerinin yer aldığı grup çalışmaları düzenlenmeli, öğrenme materyalleri çeşitlendirilmeli, ders kitabı tek materyal olarak kullanılmamalıdır. Öğrencilere dışsal değil içsel motivasyon kazandıracak uygulamalar yapılmalı, öğrenci değerlendirme sistemi öğrenci merkezli anlayışa uygun olmalıdır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim algılarını geliştirecek önlemler alınmalı, öğretmenler öğrenci merkezli eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmaları konusunda cesaretlenmeli ve desteklenmelidir. Gerekirse öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına öğrenci merkezli eğitimin felsefesi kazandırılmalı, öğretmen adayları kendi eğitim süreçlerinde de öğrenci merkezli eğitimi tecrübe etmelidir. Böylece bu yöntemleri benimsemeleri ve gelecekte kendi öğretimlerinde kullanmaları kolaylaştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Andrade, H., Huff, K., & Brooke, G. (2012). Assessing learning. *Assessment in the Context of Student-centered Learning: The Students at the Center Series*, 1-26.
- Arseven, Z., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2016). Teachers' adoption level of student centered education approach. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 133-144.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bakan, İ., ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Baş, G., ve Kuvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667.

- Bayındır, N. ve Arıcı, A. F. (2015). Sınıf tahtalarının etkili kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 74-83.
- Bayram-Jacobs, D., & Hayırsever, F. (2016). Student-centred learning: How does it work in practice?. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 18(3), 1-15.
- Boddy, C., Bond, D., & Ramsey, E. (2011). *Projective techniques: Are they a victim of clashing paradigms?* 25.09.2019 tarihinde <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/33331/> adresinden elde edilmiştir.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 523-554.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learnercentered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 12-28.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Brown, S. W., & King, F. B. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*, 1, 245-254.
- Bülbül, T. ve Toker Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: İşlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 273-291.
- Carpenter, J., & Pease, J. S. (2012). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38-55.
- Collins, W. J. (2013). Education, Democracy, and Social Discourse. *Schools: Studies in Education*, 10(2), 298-303.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. USA: Sage Publication.
- Daley, B. (2003). A case for learner-centered teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 23-30.
- Darsih, E. (2018). Learner-centered teaching: What makes it effective. *Indonesian EFL Journal*, 4(1), 33-42.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988.

- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137.
- Emaliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning?. *Jurnal Sosial Humaniora*, 10(2), 59-70.
- Fitzgerald, J. C. (2009). Textbooks and primary source analysis. *Social Studies Research and Practice*, 4(3), 37-43.
- Frambacha, J. M., Driessena, E. W., Beh, P., & Vleutena, C. P. M. (2014). Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures. *Studies in Higher Education*, 39(6), 1001-1021.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105.
- Froyd, J., & Simpson, N. (2008). *Student-centered learning addressing faculty questions about student centered learning*. In Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference, Washington DC, USA.
- Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Güven Yıldırım, E., Köklükaya, A. N., ve Aydoğdu, M. (2016). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-25.
- Herman, W. E. (1995). *Humanistic influences on a constructivist approach to teaching and learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Kablan, Z., Topan, B., ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17-27.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasu Avcı, E., ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942.



- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(34), 1-20.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kılıç, A. ve Şahin, Ş. (2016). Öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrenci başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 41-62.
- Klopfenstein, B. J. (2003). *Empowering learners: Strategies for fostering selfdirected learning and implications for online learning* (Unpublished master thesis). The University of Alberta, Alberta.
- Klymkowsky, M. W. (2007). Teaching without a textbook: Strategies to focus learning on fundamental concepts and scientific process. *CBE Life Sci Educ.*, 6(3), 190-193.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170.
- Koçak, D., Doğan Gül, Ç., Gül, E., ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415-434.
- Kojima, H., & Kojima, Y. (2005). Teacher roles in learner-centered communicative EFL instruction. *Bull. Fac. Educ. Hirosaki Univ.*, 94, 59-72.
- Magno, C. (2010). The functions of grading students. *The Assessment Handbook*, 3, 50-58.
- Mara, E. L. (2017). New perspective of learner-centered education in nowadays didactics. *MATEC Web of Conferences*, 121, 1-7.
- Maryellen, W. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- MEB (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Megwalu, A. (2014). Practicing learner-centered teaching. *The Reference Librarian*, 55, 252-255.
- Mengi, F., & Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. California: John Wiley & Sons, Inc.
- Miri, L. R. (2006). Using projective techniques in the evaluation of groups for children of rehabilitating drug addicts. *Issues in Mental Health Nursing*, 27(5), 519-535.
- Norman, D. A., & Spohrer, J. C. (1996). Learner-centered education. *Communications of the ACM*, 39(4), 24-27.
- Okland, G. M. (2012). Determinants of learning outcome for students at high school in Norway: A constructivist approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 119-138.

- Özdemir, S., ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim*, 200, 5-26.
- Pehlivan, H., Köseoğlu, P., ve Şen, Z. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında uygulanan ödül, ceza ve ayrımcılığa ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2091-2109.
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *ETR&D*, 51(2), 57-76.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., & Elley-Brown, M. (2012). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12.
- Porr, C., Mayan, M., Graffigna, G., Wall, S., & Vieira, E. R. (2011). The evocative power of projective techniques for the elicitation of meaning. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1), 30-41.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting sample. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). London: Sage.
- Rodriguez-Valls, F. R., & Ponce, G. A. (2013). Classroom, the we space: Developing student-centered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21(55), 1-22.
- Sadık, F. (2018). Children and discipline: Investigating secondary school students' perception of discipline through metaphors. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 31-44.
- Sezer, G. O. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının sınıfta kullandıkları materyal tercihlerinin incelenmesi. *ACJES*, 1(1), 23-33.
- Sislian, R., Gabardo, M., Macedo, S. H., & Ribeiro, G. M. (2015). Collaborative learning in the Finnish educational system: Brazilian teachers' perspectives. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 63-69.
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 451-457.
- Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4) 392-403.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure*, 55(3), 123-131.
- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's transactional constructivism. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 233-246.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.
- Yaman , E., ve Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The educational environments where the students sit on their chairs and the teacher acts as the only player in the classroom cannot attract the attention of the students. It is seen that effective and permanent learning is not possible in such environments (Rodriguez Valls & Ponce, 2013). However, it is thought that when methods and techniques that attract students' attention and make students active are preferred, meaningful learning and permanent behavioral change can be achieved (Kılıç & Şahin, 2016). What is essential for our future is to produce student-centered models that connect young people and adults, that prepare children and young people as producers, users of knowledge and socially responsible citizens, that provide them with compelling learning experiences, and that focus on students and learning. It is thought that the perceptions of students, who constitute the basic inputs of the education system, will shape their future values and determine the quality of social life. In this context, the purpose of this research is to determine students' perceptions of student-centered education.

### Method

The research was carried out within the scope of the phenomenologic design of qualitative research designs. The working group of the research was formed using “maximum diversity sampling method”, which is one of the purposeful sampling methods. In variation, “school level”, “school type”, “school achievement status”, “grade level” and “gender” variables were used. The study group consists of a total of 95 students who study at different grade levels in 3 primary schools, 3 secondary schools and 3 high schools.

In the research, “word association technique”, which is one of the projection techniques, and “word association form” were used as data collection technique. A "word association form" used in the pilot application was prepared with 60 words selected in line with the literature on student-centered education. The pilot application was carried out with a total of 6 students, 2 students from primary school, middle school and high school. After the pilot application, each word association form was examined, and some words were selected according to their comprehensibility by the students. The final form included 18 words (success, knowledge, punishment, textbook, discipline, education, rule, score, school, reward, student, learning, teacher, exam, class, classmate, competition, interpretation). In the composed forms, these concepts were written three times under each other, and users were requested to write three concepts next to each concept which evoke it.

The data were analyzed using concept analysis technique. First of all, separate frequency tables were prepared for primary, secondary and high school levels, showing which and how many times a concept was used for key concepts. Key concepts were placed in the column headings in the tables, and the concepts associated with these key concepts by the participants were listed in alphabetical order at the beginning of each row. The Association frequencies of the concepts with each other were written in the boxes where the key concepts and the concepts emerging as a result of the analysis intersect. There are 18 key concepts in word association tables. In line with the answers given to these key concepts, 187, 358 and 505 different concepts have emerged at primary, secondary, and high school level, respectively.

Then the cut-off points were determined. Considering the number of forms (or participants) collected (approximately 1/10), cut-off points were determined as two at the primary school level, four at the secondary school level and five at the high school level. In other words, concepts associated with each other at least twice in primary school level, at least four times in secondary school level, and at least five times in high school level were included in the analysis, and other concepts were removed from the tables. In this case, 66, 55 and 64 concepts at primary, secondary and high school levels were included in the analysis, respectively. Concept nets have been created by taking into account the newly formed frequency tables.

### **Discussion and Conclusion**

It was concluded that the concept of "school" occupies the most important place in students' perception of education, and they have a classical school perception. It has been observed that students perceive the school as a place where there are rules and discipline. It was determined that students' perceptions of "discipline" were highly teacher / authority centered, and they perceived the concept of "punishment" as the main method in the discipline. It was also determined that the students perceive the teacher as "person responsible for learning", "knowledge owner", "knowledge transmitter", and "instructor". It was noticed that the students perceived the teacher as the person responsible for "discipline" and as a figure of "authority" that provides control. It was observed that the students attribute a lot of value to the textbooks and see them as a source of knowledge. It was concluded that the blackboard was seen as the primary teaching material. It was also concluded that primary and secondary school students do not have a perception of "information interpretation", and that there is a positive development in this regard at the high school level. It was seen that the competition is perceived positively at all levels and that the students have a positive attitude towards competitive education. It was also seen that students at all levels have expectations of gifts and rewards in return for their success. Additionally, it was determined that high school students perceive the exam as a source of stress and difficulty. Moreover, it was determined that students emphasized friendship in social relations, not in learning partnership and cooperation.