

PAPER DETAILS

TITLE: Ortaöğretim Kademesinde Uygulanan Öğretim Programlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

AUTHORS: Meryem YÜKSEL AYTEN,Fahriye HAYIRSEVER

PAGES: 290-323

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/789406>

Ortaöğretim Programlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of The Curricula Implemented at High Schools Based on Student Opinions

Meryem YÜKSEL AYTEN**, Fahriye HAYIRSEVER***

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre ortaöğretim programlarında yer alan derslerin değerlendirilmesidir. Öğrencilerin dersleri hakkındaki görüşleri, öğretim programlarının içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma aynı zamanda bir program değerlendirme çalışması niteliğindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Düzce Merkez ilçede bulunan sekiz farklı ortaöğretim kurumlarında 11. sınıfta öğrenim gören 70 öğrenci oluşturmaktadır. Okulların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim programlarının içerik boyutuna ilişkin olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumsuz görüşlere sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenciler bazı derslerin/konuların zor, gereksiz, sayıca çok olduğunu ve hem sınıf hem de bilişsel düzeylerine uygun olmadığını ifade etmiştir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik olarak, derslerde yoğunlukla anlatım yönteminin uygulandığı belirtilmiştir. Öğretim programlarının değerlendirme boyutuna yönelik ise öğrencilerin önemli bir çoğunluğu öğretmenlerinin adil değerlendirme yapmadığı yönünde görüş belirtirken bir kısmının ise öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmelerin adil olduğu görüşünde oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, ortaöğretim, lise, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, program değerlendirme, öğretmenlerin iletişim becerisi

Abstract: The aim of this study is to determine the views of high school students about the courses in high school curriculum. The views of the students on their courses were examined in the context of three main dimensions of curriculum, namely content, learning-teaching processes and evaluation. The model of the study is descriptive and qualitative research. The study group of the study consisted of seventy, 11th grade students studying in eight high schools in Duzce Central District in the 2015-2016 academic year. Maximum diversity sampling method among purposive sampling methods was used in the selection of high schools. The data was collected via semi structured interview form. Content analysis method was used for data analysis. According to the results of the study, it was found that the majority of the students had negative opinions regarding the content dimension of high school curricula. The students thought that some of the subjects are difficult, unnecessary, numerous and not suitable for their proficiency level. For the dimension of the teaching and learning process of the curricula, the student stated that narrative method was mostly used in the courses. Regarding the evaluation dimension of the curricula, it was found that the students' perceptions were mostly towards their teachers' not evaluating fair. In addition, there are some students who think that the teachers are fair in their assessment.

Keywords: Curriculum, high school, content, learning-teaching process, measure and evaluation, evaluation of curriculum, teachers' communication skills

* Bu makale, Dr. Öğr. Üyesi Fahriye Hayırsever danışmanlığında yürütülen “Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okulları Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Düzce İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Düzce-Türkiye, ORCID:0000-0001-9485-2615, e-posta: meryemyuksel91@outlook.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Sorumlu Yazar, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce-Türkiye, ORCID:0000-0002-3134-4792, e-posta: fahriyehayirsever@duzce.edu.tr

Giriş

Eğitim, tarih boyunca bireylere bilgi ve becerilerin kazandırılmasında ve toplumların gelişmesinde etkili ve önemli bir araç olmuştur. Demokratik toplumlarda eğitimin amacı, her çocuğun bilişsel, bedensel, psikolojik ve toplumsal yönden bir bütün olarak gelişmesini, kendisini gerçekleştirebilmesini ve topluma uyum sağlayabilecek aktif, mutlu, üretken bir birey olarak yetiştirmelerini sağlamaktır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010; Yeşilyaprak, 2010). Aynı zamanda kültürel değerleri genç kuşaklara aktarmak yoluyla temel toplumsal düzeni sağlamak, eleştirel düşünen, yaratıcı yeni buluşlar ve keşifler yapabilecek nitelikte bireyler yetiştirmek de eğitimin önemli amaçları arasında yer almaktadır (Sağ, 2003).

Toplumlar, çeşitli bilgi, beceri ve kültürel öğelerini, gerek informal yollarla toplumsal yaşam içinde, gerekse eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri yoluyla formal biçimde bireylere kazandırmak istemektedir. Bireylere formal biçimde istendik davranış kazandırma süreci, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına, bilgi alanlarının özelliklerine göre hazırlanmış ve düzenlenmiş eğitim ve öğretim programları ile gerçekleşmektedir.

Taba (1962) öğretim programını en genel anlamıyla “öğrenme için bir plandır” (akt. Oliva ve Gordon, 2018, s. 7) şeklinde, Macdonald (1986) da “ne öğrenildiğidir” şeklinde ifade etmiştir (akt. Hewitt, 2018, s. 26). Caswell ve Campell (1930), programı “öğretmenlerin rehberliğinde çocukların deneyimlediği her şey” olarak tanımlarken (akt. Ornstein ve Hunkins, 2014, s. 13), Saylor, Alexander ve Lewis (1981), “eğitilecek kişilere bir dizi öğrenme fırsatı sağlanmasına yönelik bir plan” biçiminde tanımlamıştır (akt. Oliva ve Gordon, 2018, s. 7). Bobbit (2017), bu konuya ilişkin biraz daha kapsamlı biçimde bir tanımlama yapmıştır; “Çocukların ve gençlerin yetişkinlik yaşamında yapılması gereken şeyleri iyice yapabilme becerisi geliştirmek ve her açıdan yetişkinler gibi olabilmek için yapmaları ve deneyimlemeleri gereken şeylerin toplamıdır” (s. 44). Taba (1962), bir başka tanımında programın her bir boyutunu temel alarak; “Her program, hedefler ve amaçlar ile öğrenme ve öğretim yöntemlerini biçimlendiren farklı içerik belirleme ve düzenleme yaklaşımları gibi ortak öğeleri içermekte, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacı taşıyan bir değerlendirme yöntemi ile sonlanmaktadır” demiştir (akt. Oliva ve Gordon, 2018, s. 6). Bu tanımda bir öğretim programının dört temel boyutu olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına vurgu yapılmıştır.

Eğitimin amaçları, eğitim kademesine ya da okul sistemine uygulandığında eğitim programlarının; bir derse uygulandığında da öğretim programlarının amaçlarına dönüşmektedir. Eğitim programlarının planlayıcıları, öğretim programlarında belirtilen amaçları, öğrencilerin programların tamamına ya da bileşenlerine maruz kalarak gerçekleştirmelerini arzu ederler. Eğitimde program geliştirme alanında çalışanlar ve karar vericiler, amaçları ve bu amaçlara ilişkin açıklamaları, öğrenenlere ve aynı zamanda uygulayıcılara en yararlı olacak şekilde belirlemek durumundadır. Brandt ve Tyler (2016) öğrencilerden pek çok şeyi kazanmalarının beklenebileceğini ancak okulda geçen sürede öğretilebilecek şeylerin sınırlı olmasından dolayı, kıymetli olan öğrenme sürecinin en öncelikli ve önemli öğrenmelere ayrılması gerektiğini belirtmiş, bu nedenle amaçların çok iyi belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Schlechty (2005) de içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarına vurgu yaparak, bir öğretim programında, öğrencilere sunulan içeriğin onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunda ve gerekli becerileri kazanmalarına olanak sağlayacak şekilde organize edildiğinde, etkin öğrenmenin gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Orstein ve Hunkins (2014), içeriğin belirlenmesinde şu soruları sormaktadır; Konular ayrı disiplinler etrafında mı yoksa disiplinler arası ve ana yaklaşımlara dayalı olarak mı oluşturulmalıdır? Konular bir topluluk, devlet ya da millet tarafından mı belirlenmelidir? Hangi içerikler sınıflandırılmalıdır? Konuların hangi bölümleri, genel, alana dönük ya da seçmeli olmalıdır? Newmann’a göre (1991) sınıflarda öğrenilen konular; gerçeğe yakınsa, öğrenci bu konuları değerlendirip, uygulamaya koyup benimseyebiliyorsa, beceri kazandırıyorsa, öğrencilerin öğrenmeye ve dolayısıyla okula ilişkin bağlılıkları da artabilir (akt. Arastaman, 2006, s. 34). Bu nedenle Beauchamp’ın (1975) de belirttiği gibi “programın içeriğiyle ilgilenen kişi ya da kişiler kaçınılmaz olarak kuram ve uygulamalardan etkilenmelidir” (akt. Orstein ve Hunkins.15).

Öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak öğrenme yaşantılarının kalıcı olması için, hem bu yaşantıların, hem de öğrenme ortamlarının öğrenciler için anlamlı olması gerekmektedir (Sarı, 2007, s. 94). Bir öğrenme ortamı, öğrencilerin ve öğretmenlerin işlenecek olan konuya ilişkin karşılıklı bir iletişim süreci içinde oldukları ve çeşitli öğretim materyalleri ile sürece katılımlarının olduğu sosyal bir çevre özelliği taşımaktadır (Orstein ve Hunkins, 2014). Eğitim ortamları hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeye uygun olarak planlanmalıdır ki; bu sayede öğrenciler hem ilgilerini çeken konu alanlarını öğrenmede hem de kültürel ve entelektüel gelişimlerini sağlamada desteklenebilmelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecini kendileri için anlamlı bulmaları ve bu süreçte desteklenmeleri, onların öğrenmeye olan ilgilerinin artmasını sağlayabilir.

Bir öğretim programının değerlendirilmesinin temel amacı ise, programın amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını, programın işleyip işlemediğini, en iyi öğretim yöntemlerinin kullanılıp kullanılmadığını belirlemektir. Aynı zamanda programın uygulandığı okullardan mezun olanların, yükseköğretimde vesonrasında profesyonel yaşamlarında başarılı olup olmadıklarını, günlük yaşamlarını yeterli bir şekilde sürdürüp sürdüremediklerini ve topluma hizmet edip etmediklerinin öğrenilmesi için de eğitim ve öğretim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir (akt. Oliva ve Gordon, 2018, s. 456). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi yoluyla öğretimin etkililiği değerlendirilir. Öğretimin değerlendirilmesi, değerlendirilen alanlarda öğrencilerin ne kadar başarılı olduğunu ortaya çıkarır; aynı zamanda içeriğin yeterince işlenip işlenemediğini gösterebilir. Ancak Oliva ve Gordon (2018) öğretimin değerlendirilmesinin tek başına, hangi konunun başlamak için doğru seçim olup olmadığı, içeriğin programın amacı ile ilgili olup olmadığı, öğrencinin bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, meslek gruplarının ve toplumun ihtiyacına uygun olup olmadığı, okulun felsefe ve amaçlarını karşılayıp karşılamadığı gibi programla ilgili sorulara doğrudan yanıt veremeyeceğini vurgulamıştır. Bunlar, öğrenci başarısının değerlendirilmesine ek olarak değerlendirilmesi gereken program ile ilgili boyutlardır ve uygulanan öğretim programının ne denli başarıya ulaştığının bilgisini vermesi açısından önemlidir. Program değerlendirme süreci en temelde oluşturulan tüm programların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Özellikle ortaöğretim programları üzerine odaklanan bu araştırmanın aynı zamanda bir program değerlendirme araştırması olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim, ortaokula dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğretim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsamaktadır. Bu kurumlar, işlevlerini Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla yerine getirmektedir. Ortaöğretim kurumları, fen, sosyal bilimler, Anadolu, Anadolu imam hatip, mesleki ve teknik eğitim, mesleki ve teknik Anadolu, çok programlı Anadolu, güzel sanatlar, spor ve özel eğitim meslek liseleri ile mesleki eğitim merkezlerinden ve eğitim kampüslerinden oluşmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının amaçları yukarıda sözü edilen kurum çeşitlerine göre farklılık göstermektedir. Bu kurumların amaçları farklı olsa da, ortaöğretim programları iki temel amaca dayanmaktadır: “(1) Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıma, çözüm yolları arama ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak, (2) Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime, hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973).

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine dayandırılmıştır. Altındağ (2015), öğretim programlarının öğrencinin ilgisine göre tasarlanmasının ve uygulanmasının, öğrencinin hem okulundan hem de genel olarak eğitim sürecinden memnun olmasını sağlayacağını ve bu sayede öğrenme sürecine daha çok katılım göstereceğini ifade etmiştir. Program değerlendirmede öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine odaklanıldığında, aynı zamanda öğrenci yönünden okul kültürünün ifade ettiği anlama ilişkin bazı işaretler vermesi açısından önemlidir. Osterman (2000) öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile öğrencilerin okullarını sevmeleri, akademik başarılarını önemsemeleri, ders içi ve ders dışı çeşitli

aktivitelerde daha çok yer almaları, öğretmen ve arkadaşları ile iyi iletişim içinde olmaları ve sonuç olarak daha olumlu bir okul deneyimine ve daha başarılı bir akademik yaşama sahip olmaları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (akt. Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz, 2017, s. 108). Tüm bu unsurlar, o okulda uygulanan öğretim programları ile doğrudan ilişkilidir. Mok ve Flynn (2002), orta öğretim öğrencilerinin okul yaşam niteliğine katkıda bulunan faktörleri inceledikleri çalışmada, öğretim programlarının uygulanmasının etkilerinin görülebildiği ve öğrencilerin doğrudan eğitim yaşantılarını deneyimledikleri sınıf ortamının, okul yaşam niteliğini açıklayan en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çeşitli çalışmalarda da okul iklimi ve okula bağlılık konuları ile öğrencilerin akademik başarılarının ilişkilendirildiği görülmektedir (Hoşgörür ve Polat, 2015; Hoy ve Hannum, 1997).

Başarı değişkeni, öğrencilerin okula yönelik tüm duygu ve düşüncelerini önemli derecede etkilemekte ve bu durum, okullardan nasıl bir öğretim programının uygulandığı, bu programların etkisinin öğrencilere nasıl yansıdığının, tüm süreçte yapılan uygulamalar hakkında ne düşündüklerinin belirlenmesini önemli kılmaktadır. Ayrıca program geliştirme çalışmalarında ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında konu alanlarının ve toplumun ihtiyacı göz önüne alındığı kadar bireyin de ihtiyaçlarının önemsinmesi önemlidir. Brandth ve Tyler (2016), “programların amaçlarının belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken ancak çoğu zaman da gözden kaçırılan en önemli kaynağın öğrenenlerin doğası olduğunu” (s.13) belirtmektedir.

Program değerlendirme alanında yapılan çalışmaların bir kısmı incelendiğinde çalışmaların sadece öğretmen görüşü ile (Çelik ve Filiz, 2018; Kotluk ve Yayla, 2016; Şahin, 2007); hem öğretmen ve hem öğrenci görüşü ile (Altındağ, 2017; Dinçer, 2013; Karataş ve Fer, 2009; Serçek ve Oral, 2016) yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar artırılabilir. Araştırmalarda çoğunlukla sadece nicel yöntemlerin kullanıldığı da belirlemeler arasındadır. Ancak alanyazında özellikle öğrencilerin görüşlerinin alındığı ve nitel yöntemlerin kullanıldığı program değerlendirme çalışmalarının nispeten sınırlı olduğu görülmektedir (Demir, 2012; Gündoğdu, Çelik, Altın ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada ortaöğretim programlarının değerlendirilme sürecinde, özellikle ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine odaklanılmış olması, araştırmanın önemli bir özelliğini oluşturmaktadır. Ayrıca ortaöğretim kurumlarının amaçlarının ve programlarının farklı olması ve beraberinde öğrencilerin aldıkları derslerin de farklılaştığından dolayı, öğrencilerin kendi okullarında uygulanan programlara yönelik görüşlerinin de farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu durum, okullarda benzer ve farklı sorunların ortaya çıkabileceği açısından önem arz etmektedir. Bu önem aynı zamanda öğrencilerin eğitim sisteminin önemli bir paydaşı olduğu göz önüne alındığında daha da artmaktadır.

Derslerin içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının öğrenci görüşlerine dayanılarak incelenmesi, sistemde açık olmayan ve pek çok değişkeni içinde barındıran programların uygulanma sürecini yani sınıfları daha açık hale getireceğinden önemlidir. Resmi programlar bilimsel ilke ve kurallara uygun olarak hazırlanmış olsa da uygulamadaki program resmi programdan farklı olabilir. Farklılaşan durumların belirlenmesi, programları hazırlayanlara, uygulayıcılara veri sağlayacağından önemlidir. Özellikle araştırma kapsamında ortaöğretim programlarının amaç ve işlevlerinin irdelenmiş olması, aynı zamanda okul iklimi ile öğretim programları arasında da nasıl bir ilişkinin olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Anyon, her okulun örtük bir programının olduğunu ve formal olarak her şey aynı iken, aslında örtük programda büyük farklılıkların olabileceğini ortaya koymuştur (Yüksel, 2004). Elde edilen tüm bulguların mikro düzeyde öğretim programları, makro düzeyde genel eğitim sistemi hakkında önemli veri sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, bu konuda araştırma yapacak olanlar için de önemli bir kaynak özelliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, ortaöğretim programlarında yer alan derslere yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin dersler hakkındaki görüşleri, öğretim programlarının üç temel boyutu kapsamında incelenmiştir. Bu boyutlar;

1. İçerik,
2. Öğrenme-öğretme süreci,
3. Değerlendirmedir.

Bu araştırma nitel araştırma özelliği taşıdığından, elde edilen veriler derin ve zengin olma özelliği taşımaktadır. Araştırma, ortaöğretim programlarında yer alan derslerin içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının kendi iç dinamiklerinin ve boyutların birbirleriyle bağlantılarının çok farklı açılardan incelenmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmada elde edilen değerlendirme sonuçlarının ortaöğretim programlarının uygulanmasında daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, ortaöğretim programlarında yer alan derslerin değerlendirilmesi amaçlandığından, araştırmanın modeli betimseldir. Betimsel olarak nitelendirilen bir araştırma, var olan bir durum, sorun, olgu, hizmet ya da programı sistematik şekilde tanımlamaya çaba gösterir. Aynı zamanda bir toplumun yaşam koşulları ya da belirli bir konuya ilişkin tutumlar gibi farklı konularda bilgi sağlar (Kumar, 2011). Araştırma nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına ilişkin nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemi” (Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 19) olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada görüşme yöntemi temel alındığı için nitel veriler üzerinde çalışılmıştır. Nitel verilerin karmaşık olgu, olay veya durumları belirlemeye yönelik, zenginleştirilmiş ve bütüncül bir içerik sunması, nitel çalışmaların önemli bir özelliğidir (Miles ve Huberman, 2016). Ayrıca, çalışmada eğitim sisteminin en önemli iç paydaşı olan öğrencilerin görüşleri ile ortaöğretim programlarının değerlendirilmesi amaçlandığından, bu çalışma aynı zamanda bir program değerlendirme çalışmasıdır. Bu çalışmada süreç değerlendirme amaçlanmış ve dersler Stufflebeam’in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeliyle değerlendirilmiştir. Stufflebeam’e (2003) göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın bağlam (çevre), girdi, süreç ve ürün aşamalarının değerlendirilmesi söz konusudur. Ancak bu değerlendirme modelinin hedeflerinde dört boyutun tümü değerlendirilebileceği gibi tek bir boyutta değerlendirilebilir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir. 1. Planlama ile ilgili, 2. Yapılandırma ile ilgili, 3. Uygulama ile ilgili ve 4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar (akt. Erden, 1995, s. 13). Bu görüşe göre bu araştırmanın konusu olan ortaöğretim programlarında yer alan derslerin değerlendirilmesi, modelin 3. ve 4. aşamalarına denk gelen kararlar için önemlidir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Düzce ili Merkez ilçede bulunan farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 70 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çalışmanın amacına bağlı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı, “örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 70). Yıldırım ve Şimşek’e (2010) göre bu örnekleme yönteminin amacı, “genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (s.70). Bu amaçla Düzce Merkez ilçede bulunan farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu seçimin yapılmasında öğrencilerden elde edilecek veriler arasında lise türlerine göre karşılaştırma yapmak amaçlanmamış, her bir lise türünün özellikleri açısından verilerin çeşitlilik gösterebileceği düşünülerek, öğrencilerin görüşlerinin hangi yönleri ile benzer ya da

farklı olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 2015-2016 öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçede beş farklı lise türü olmak üzere toplam 18 lise bulunmaktadır. Araştırmada her bir lise türünden en az bir lise olacak şekilde (liselerin öğrenci büyüklüğüne göre bazı lise türünden en fazla iki-üç lise) toplam sekiz lise seçilmiş ve bu liseler için gerekli resmi izin alınmıştır. Lise 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlık süreçlerinin yoğun olması, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin, 11. sınıf öğrencilerine göre daha az okul deneyimine sahip olmaları nedeni ile çalışma grubu 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Seçilecek öğrenci sayısı, liselerin öğrenci mevcuduna oranlanarak belirlenmiştir. Tablo 1’de, belirlenen liseler ve bu liselerden seçilen öğrencilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.

Ortaöğretim Kurumlarının Türlerine Göre Çalışma Grubunun Dağılımı

Ortaöğretim Kurumları	Seçilen Lise Sayısı (n)	Seçilen Öğrenci Sayısı (f)	Seçilen Öğrenci Oranı (%)
Fen Lisesi	1	6	8.6
Anadolu Lisesi*	3	24	34.3
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi**	2	24	34.3
İmam Hatip Lisesi	1	10	14.2
Güzel Sanatlar Lisesi	1	6	8.6
Toplam	8	70	100

*2010 yılında “Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi” konulu genelge ile tüm genel liseler “Anadolu Liselerine” dönüştürülmüştür. Bu nedenle hem bu tarihten önceki Anadolu Liseleri hem de bu tarihten sonraki Anadolu Liselerinden seçilmiştir.

**2014 yılında “Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çeşitliliğin azaltılması” konulu genelge ile 2014 yılından önce “Kız Meslek” ve “Endüstri Meslek Lisesi” olarak ifade edilen lise türleri 2014 yılından itibaren “Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri” olarak adlandırılmıştır. Ancak araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak için önceki sınıflandırmaya dikkat edilerek hem kız meslek hem de endüstri meslek liselerinden seçim yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgi edinmek amacıyla öğrencilerin demografik bilgileri elde edilmiştir. Buna göre, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 57.1’i kadın, % 42.9’u erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, pekiyi (% 14.3), iyi (% 31.4), orta (% 48.6), geçer (% 4.3) şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin % 1.4’ünün ise başarısız not baremi içinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının % 34.3’ü ilkökul, % 17.1’i ortaokul, % 30’u lise ve % 18.6’sı üniversite mezunu iken; annelerinin de % 54.3’ü ilkökul, % 14.3’ü ortaokul, % 25.7’si lise ve % 4.3’ü üniversite mezunudur. % 1.4’ü ise sadece okuyazardır. Bu bilgiler doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri açısından çeşitlilik gösteren bir yapıda olduğu söylenebilir.

Veri toplama araçlarının hazırlanması ve verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 92). Bu yönüyle bilimsel görüşmeler, günlük sıradan bir konuşmadan oldukça farklı özelliğe sahiptir. Görüşme, bireylerin bir konu ile ilgili yaşantılarının, deneyimlerinin, düşüncelerinin, duygularının ve bilgilerinin derinlemesine öğrenilmesini mümkün kılar (Patton, 2014).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formudört boyuttan (içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, öğretmenler) oluşmaktadır ve formda toplam 10 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunun kapsam, yapı ve görünüş geçerliği için eğitim programları ve öğretim alanında üç uzmandan görüş alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce üç öğrenci ile ön görüşme yapılmış, bu görüşmeler incelenerek öğrencilerden sorulara derinlemesine yanıt alabilmek için araştırmanın amacı dışına çıkmadan olası sondaj sorular belirlenmiştir.

Görüşmeler, 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Resmi izinlerin yanı sıra, çalışma grubunun seçildiği her bir lisenin yönetimi ile görüşmeler yapılmış, araştırma kapsamında görüşme yapılacak öğrencilerin isimlerine ulaşılmıştır. Bu isimlerden gönüllü olanlar arasından çalışma grubu sayısına tesadüfi seçim yapılmıştır. Görüşmeler okul süresi içinde ve okul binasında okul yönetimi tarafından belirlenen odalarda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüş ve tüm görüşmeler yaklaşık üç ay içinde tamamlanmıştır. Bu görüşmelerin, öğrencilerin derslerini olabildiğince aksatmadan yapılmasına özen gösterilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacılar, kendilerini bağımsız araştırmacı olarak tanıtmış, öğrenciler ile 4-5 dakika sohbet ederek görüşme için güven ortamının sağlanmasına çalışılmıştır. Öğrencilere, görüşlerinin araştırma dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacağı, öğretmenleri ya da okul yönetimi ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Veriler, öğrencilerin izniyle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, izin vermek istemeyen öğrencilerin görüşleri ise not alma yoluyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde izlenen aşamalar:

1. Görüşme sırasında kayıt altına alınan verilere tekrar dönebilmek, araştırmada öğrencilerin özgün görüşlerine yer verebilmek amacıyla her bir okula ve öğrencilere kod ismi verilmiştir.
2. Araştırmacı, görüşme verilerini Microsoft Office Word programında yazı diline aktarmıştır.
3. Aktarılan veriler herhangi bir değiştirme ya da sınıflandırma yapılmaksızın okunmuştur.
4. Daha sonra birbiri ile aynı ya da benzer anlamda olan veriler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Strauss ve Corbin'e (1990) göre kodlama, "veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir" (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 163).
5. Oluşturulan kodların ifade edilme sıklığı (f) belirlenmiştir.
6. Kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmıştır.
7. Benzer olanlar bir araya getirilerek bu kodları temsil edecek tema isimleri oluşturulmuştur. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla sınıflandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Bu işlem veri analizini ve yorumları daha nitelikli biçime getirmesi açısından önemlidir.
8. Verilerin güvenilirliği için belirlenen kodların ve temaların oluşturulması bağımsız bir başka araştırmacı tarafından tekrar yapılmış ve daha sonra belirlenen temalar karşılaştırılmış, kod ve temalara son hali verilmiştir.
9. Tematik kodlama işleminde iç tutarlılığı sağlamak için temaların altında bulunan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına; dış tutarlılığı sağlamak için de temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayacak şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir.
10. Verilerin geçerliliği için oluşturulan kodların temaları temsil edip etmediği konusunda program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında birer uzmanın görüşüne başvurulmuştur.
11. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için verilerin nasıl elde edildiği ve analiz aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve sunulmuştur.

Birinci alt amaca ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında, ortaöğretim programlarında yer alan derslerin içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri sunulmuştur.

Öğretim programlarının içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri

Öğrencilerin öğretim programlarının içeriğine ilişkin görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretim Programlarının İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Olumsuz Görüşler	Zor	42	Zor değil		11
	Gereksiz	18	Gerekli		8
	Konu sayısı çok	15	Olumlu	Anlaşılabilir	8
	Öğrencinin düzeyine uygun	10	Görüşler	Öğrencinin düzeyine uygun	22
	değil				
	Sıkıcı	3	Eğlenceli		1
	Birbiriyle ilişkili değil	2	Yararlı		3
Toplam		90	Toplam		53
			Genel Toplam		143

Tablo 2 incelendiğinde, derslerin içeriğine ilişkin öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun, olumsuz (f:90) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sıklıkla belirttikleri en olumsuz görüş derslerin ve konuların zor olduğudur (f:42). Öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Derslerimiz ve bazı konular bence çok zor. Bunların üniversitede görülmesi gerek.” (F1)

“Bazı konuların çok ileri düzey olduğunu düşünüyorum. Sonuçta üniversiteye geçince yeniden alacağız.” (F5)

“Bir kimya kitabımız var, 546 sayfa. En azından kimya öğretmeni kadar bilgimiz olması gerekiyor. 11. Sınıfın müfredatı çok ağır.” (T1)

“Konuların fazla kapsamlı olduğunu düşünüyorum. Mesela bu sene bazı derslerde bir yoğunlaşma oldu ve bize çok ağır geldi. Çünkü 10. sınıfta biz eşit ağırlık gördüğümüz için tam anlamıyla bu dersleri görmemiştik.” (A1)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bazı öğrenciler, derslerin -özellikle fen bilimleri alanına ilişkin olanların- zor olmasını öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin çok üstünde olması ile açıklarken, bazı öğrenciler ise ortaöğretim düzeyine uygun olmaması ile açıklamıştır. Öğrenciler bazı derslerin ve konuların, yükseköğretim kademesinde yer alması gerektiğini düşünmektedir.

İçeriğin sınıf düzeylerinin üstünde olduğunu ifade eden öğrenciler arasında özellikle fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin de olması dikkat çekicidir. Öğrenciler, akademik başarılarının yüksek olmasından dolayı öğretmenlerinin onlardan daha da yüksek başarı beklentisi içinde olduklarını ve kendilerinin de bu durumdan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler de benzer şekilde bazı ders ve konuların zor ve sınıf düzeylerinin üstünde olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin görüşleri;

“Sayısal içerikli dersler çok zor geliyor, bu durum belki de meslek lisesinde olmamızdandır.” (E1)

“Konularımız çok zor; çünkü teknik lise olduğumuz için ağır dersler görüyoruz”. (E5)

“Dersler, düzeyimize uygun değil. Çünkü bizim anlayacağımız şeyler var anlayamayacağımız şeyler de. Bazı derslerde kimse anlamıyor, sonrasında dinlemiyoruz

da zaten. Her ders olmasa bile fizik, matematik, kimya gibi dersler biraz bizi aşıyor.” (E8)

Bir meslek lisesi öğrencisi de hem meslek bilgisi hem de genel kültür derslerinin aynı yoğunlukta verildiğini düşünmektedir:

“Şöyle bir şey var burada. Şimdi hem mesleki dersler hem de diğer dersler eşit ağırlıkta veriliyor. Hiçbirinde azaltmaya gidilmiyor. Bu durumda tüm dersler ağır oluyor. Mesela 4 saat Kur'an-ı Kerim dersi görüyoruz ancak, matematik, kimya gibi dersleri de 4 saat görüyoruz.” (İ9)

Bazı öğrenciler ise derslerin içeriğin zor olmadığı (f:11) yönünde görüş belirtmiştir:

“Konular normal, öğrenilmesi gereken şeyler, bence müfredat zor değil.” (T6)

“Ben kendime göre düşünüyorum, mesela çalışmayan öğrenciye göre daha zor gelir anlamıyorum diye salar ama genel olarak düşünürsek bence konular çok iyi.” (A2)

Bu öğrenciler derslerin içeriğinin zorluğuna ilişkin bir gerekçe belirtmeksizin sadece zor olmadığını belirtirken, bir öğrencinin, içeriğin zorluğunu, konu, öğretmen veya farklı değişkenlere bağlamak yerine öğrencinin çalışma performansı ile açıklaması dikkat çekicidir.

Bazı öğrenciler de içeriğin zor olmadığı yönündeki görüşlerinin nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Konuların 11. sınıf düzeyine göre gayet iyi olduğunu düşünüyorum.” (A1)

“Düzeyi uygun, rahatlıkla anlaşılıyor.” (F4)

“11. sınıfa geçince sayısal alana yöneldik. Bu yüzden bence konular daha ayrıntılı hale geldi, daha zorlaştı, ama olması gerektiği kadar.” (F5)

“Bence uygun, büyüyüyoruz, artık bazı şeylerin farkındayız, bazı şeyleri öğreniyoruz. Düzey de bence uygun.” (İ10)

Bu öğrenciler, derslerin ve konuların kendi bilişsel düzeylerine uygun olduğunu ima etmişlerdir. Hatta zor olduğunu kabul edenler bile bu zorluğun olması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı ise, öğrenmekte zorlandıkları için öğretmenlerinin bu durum karşısında içeriği öğrencilerin bilişsel düzeylerine göre basitleştirdiklerini ve bu nedenle içeriğin daha kolaylaştırıldığını belirtmiştir. Öğrenciler;

“Öğrencinin üstüne çok yüklenmiyorlar. Dersi sevdirmeye yönelik daha basit bir şekilde anlatmaya çalışıyorlar. Bir de endüstriyiz kapasitemizi de biliyorlar ona göre ders anlatıyorlar, biz de zorlanmıyoruz.” (E12)

“Öğretmenlerimizin bizim neyi anlayıp neyi anlamadığımızı bildikleri için fazla sıkıntı olmuyor. Bazen anlayamayacağımız soruyu tahtada bile çözmüyorlar, onların kapasitesi yetmez boşuna zorlamayalım diye düşünüyorlar herhalde.” (E12)

“Zorluk düzeyi uygun. Çünkü burası güzel sanatlar okulu. İlla ki herkes resim müzik alanı ile ilgili. Çok çalıştırmıyorlar, en azından Anadolu Lisesi gibi çalıştırmıyorlar. Herkesin farklı bir becerisi var burada. Biz resme çok ağırlık veriyoruz, diğer okullar da fen, matematik İngilizce derslerine ağırlık veriyor.” (G1)

Ortaöğretim Programlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Öğrencilerin kendi başarı düzeylerinin düşük olmalarını gerekçe göstererek, öğretmenlerinin kendilerinden başarı beklentisi içinde olmadıklarını düşünmeleri, araştırmanın önemli bir bulgusudur. Güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencinin görüşü ise önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Öğrenciler okullarını, diğer okul türleri ile karşılaştırmakta ve her okulun farklı becerilere odaklandığını belirtmektedir.

Derslerin içeriğine ilişkin bir diğer olumsuz görüş, bazı ders ve konuların gereksiz (f:18) olduğudur. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir;

“Görmememiz gereken derslerin ayrıntılarına kadar girmemeleri gerekiyor. Mesela ben dil öğrencisiyim. Matematikte çok ileri düzey konu öğretilmeye çalışılmasını istemem açıkçası. Çünkü ben sınavda İngilizce soru çözeceğim. Derslerimin de sadece İngilizce ağırlıklı olmasını isterim.” (C8)

“Proje dersini çok gereksiz görüyoruz. YGS’de proje hazırlama ile ilgili soru mu çıkacak!” (G5)

“Aslında gereksiz, işimize yaramayacak şeyleri öğreniyoruz, felsefe gibi... Üniversite giriş sınavına eşit ağırlık alanından gireceğim ancak biz de edebiyat görüyoruz, gereksiz yere.” (A3).

“Matematikte çok gereksiz konu var. Bu konuların hepsi günlük hayatımızda işimize yaramaz diye düşünüyorum.” (C5)

“Tarih dersi, en ince ayrıntısına kadar veriliyor. Bu kadar ayrıntının gerekli olmadığını, özellikle ileriki hayatımda gerekli olmayacağını düşünüyorum.” (G2)

“Bazıları çok gereksiz olabiliyor. Yani benim işime nerede yarayacak nerede karşıma çıkacak? Ben bununla ilgili bir meslek seçmeyeceğim ki niye görüyorum!” (F6)

Bir öğrenci ise sadece sınavlarda yer alacak konuların öğretilmesini gereksiz bulmaktadır.

“Konularımız pek hoş değil. Daha çok sınavlarda yarayacak şeyler. Genel hayatta hayat sorunlarında sokağa çıktığımız zaman kullanacağımız şeyler değil. Mezun olduğumuzda herkes üniversite okumayacak sonuçta.” (A4)

Öğrencilere göre derslerin içeriğinin gereksiz olmasının ölçütü üç grupta toplanmaktadır. (1) Üniversiteye giriş sınavında o konudan çok fazla soru sorulmayacak olması, (2) Günlük yaşam ile ilişkisinin olmaması, (3) İleriki yaşamlarında işe yaramayacak olması. Ancak görüşlerin çoğunlukla içeriğin üniversiteye hazırlık sınavı ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Dolayısıyla matematik ya da fen bilimleri alanından sınava hazırlanan öğrenciler için sosyal bilimler dersleri, sosyal bilimlerden hazırlananlar için ise matematik-fen bilimleri dersleri gereksiz olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim programlarının içeriğine dair belirtilen olumsuz görüşlerden bir diğeri konuların sayısının gerektiğinden fazla olmasıdır. Bu durum ilk iki olumsuz bulgu ile de paralellik göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sayısal derslerde zorlanıyorum. Aslında konular çok zor değil ama çok fazla. Konuyu tam böyle güzel bir şekilde işlemek var bir de konuları yetiştirmek için hızlı geçmek var.” (C4)

“Özellikle 11. sınıfın konularında bir yığılma olmuş.” (F4)

“Sonuçta üniversiteye geçince, çoğu dersi yeniden alacağız.” (F5)

“Konuların çok fazla olduğunu düşünüyorum, azaltmaları gerekiyor, özellikle 11. sınıfa çok konu koymuşlar.” (İ7)

“Bu yıl (11. sınıf) için konuları biraz ağır yapmışlar. 9. ve 10.sınıfta o kadar çok konu yoktu. Sanki hepsini bu yıla atmışlar, bazı derslerde öyle çok zorlanıyoruz ki!” (C3)

“Bütün ağır konuları 11. sınıfa toplamışlar. O yüzden çok yoruluyoruz. Eğer konular aynı olsa ve sadece ders sürelerimiz daha fazla olsaydı belki bu kadar olmazdı. Çünkü mesela biyoloji dersimiz iki saat. Konuları paldır küldür işliyoruz. Bir derste belki iki üç konu işliyoruz, o zaman beynimiz karışıyor.” (İ2)

Yukarıdaki öğrenci görüşleri, temel olarak ders içeriklerinin çok yoğun olduğu, bu yoğunluğun ders saatleri ve sınıf düzeyleri ile dengeli olarak düzenlenmediğinden kaynaklandığı yönündedir.

Öğrencilerin öğretim programlarının içeriğine ilişkin görüşleri sonrasında, onlara hangi durumlarda o dersi ya da konuyu ilgi çekici buldukları sorulmuştur. Öğrencilerin bu konuya ilişkin farklı ölçütleri olduğu tespit edilmiştir. Görüşler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğrencilerin Derslerin İçeriğini İlgi Çekici Bulma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğrenciye Bağlı Nedenler	Dersi sevmesi	38
	Anlaması / Yapabilmesi	10
	İlginç/ Dikkat çekici bulması	10
	Bölümü için yararlı bulması	2
Toplam		60
Öğretmene Bağlı Nedenler	Öğretmenin dersi/konuyu işleyişi	36
	Öğretmenin kişiliği	17
Toplam		53
Konuya/Derse Bağlı Nedenler	Kolay olması	31
	Yeni olması	6
	Fayda sağlıyor olması	6
	Güncel ve toplumsal olayları kapsaması	3
	Sözel/sayısal ağırlıklı olması	3
	Uygulama içermesi	1
Toplam		50
Genel Toplam		163

Öğrencilerin içeriğin ilgi çekici olup olmama durumuna ilişkin görüşleri “Öğrenciye, Öğretmene ve Konuya/Derse Bağlı Nedenler” olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Öğrencilerin bir dersi ya da bir dersin bazı konularını sevmeleri, anlamaları, öğrenilen bilgileri ilginç bulmaları ve öğrenim gördükleri bölüm için yararlı olduğunu düşünmeleri, o dersi ya da konuyu daha ilgi çekici hale getirmektedir. Öğrenciler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Şiir yazmayı çok severim. Yazarlar, şiirler benim ilgimi çeker.” (M2)

“Tarihi çok sevdiğim için ilgimi çekiyor.” (G6)

“Daha çok sevdiğim derslerin konuları daha çok ilgimi çekiyor. Biyoloji, kimya gibi. Örneğin insan vücudu ve sistemleri.” (F5)

“Siyaset tarihini çok severim. O nedenle tarih derslerini aşırı derecede ilgiyle dinlerim ama matematik dersinde ya da coğrafyada bunalıyorum. İlgimi çekmiyor.” (A4)

“Dikkatimi çekiyorsa, mesela biyoloji dersinde, beyni kesiyoruz, inceliyoruz vb. bunlar hoşuma gidiyor. Ama kimya dersinde mol hesaplamak hoşuma gitmiyor.” (C3)

Görüşlerden anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin sevdikleri ve ilgi duydukları dersler değişmektedir. Dersi sevmemeleri durumunda dersin içeriğini anlamaları ve dolayısıyla başarılı olmaları daha da zorlaşabilmektedir. Bu durum da dersin ilgi çekici olmamasına yol açmaktadır.

Öğrencilerin bir konuyu anlamaları/öğrenmeleri o dersi daha ilgi çekici hale getirmektedir:

“Konuyu anlamama göre değişiyor. Mesela o konuyu çok iyi dinlersem, anlarsam ilgimi çekiyor; ancak anlayamayınca ve kendimi derse veremeyince artık o ders ilgimi çekmemeye başlıyor.” (M3)

“Tüm konular değil, zor olduğunda, anlayamadığımda ilgimi çekmiyor. Zaten anlayamıyorsam nasıl ilgimi çekebilir ki!” (M8)

“Yapamıyorsam, benim için sıkıcı hale geliyor; zorlanınca da yapmak için çaba gösteremiyorum.” (C8)

“Bölüm dersleri dışındaki derslerin ilgimizi fazla çekmediğini söyleyebilirim. Mesela felsefeden örnek verebilirim. Tüm sınıf kalıyoruz, hiç sevmiyoruz, olmuyor. Felsefe... ne bileyim... Sayısal bir öğrencinin felsefe görmesi saçma geliyor.” (A1)

“İlgimizi çeken şey şu ki; diğer insanlar bunları yapabiliyorsa bizde yapabiliriz. Bu düşünce bizi çekti; yani yapabileceğimize inanmak. Gerçekten de yapabiliyormuşuz, bunu görünce ilgimi çekmeye başlıyor.” (M9)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair bir kanıt görmeye gereksinimleri bulunmaktadır. Öğrenmede başarısız olduklarında bu durum, sonraki adımın atılmasını zorlaştırmakta ve öğrenciler için bazı dersler söz konusunda olduğunda öğrenilmiş çaresizliğe yol açmaktadır.

Öğrenciler için derslerin içeriğini ilgi çekici bulmalarını etkileyen bir diğer etmen öğretmendir. Öğretmenin ders işleyiş yöntemleri dersin içeriğine de ilgi duyulmasını önemli derecede etkilemektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerine yönelik belirttikleri görüşleri şu şekildedir:

“Genelde öğretmenin dersi anlatış şekli ile ilgi çekilebiliyor. Oturup anlatsa bizim ilgimizi çekmezdi. Ancak hareketli anlatıyor, tahtaya yazılar yazıyor, akıllı tahtadan video vb. açıyor. O nedenle dikkatimizi çekiyor.” (M11)

“Hocanın anlatışına bağlı tabi ki. Anlattığında eğer konuyu anlayabiliyorsam, o konu daha çok ilgimi çekiyor.” (M7)

“Bazı öğretmenler sadece tahtaya kalkıp dersini anlatıyor işte bu budur diyor. Ancak öyle dersler oluyor ki, öğretmen sohbet ediyor gibi ders anlatıyor, gülüyoruz, eğleniyoruz. O zaman dersi ve konuyu daha iyi anlıyoruz ve konu daha ilgi çekici oluyor.” (G6)

“Bir hoca dersi akışına göre anlatırken arada güzel espriler yaparak dersin olumlu gitmesini sağlayabilir. Bazı hocalar sınıfa geldiği zaman yüzümüze hiç bakmadan tahtaya dönüp derse başlıyor. Bu, sınıfın psikolojisini de etkileyebiliyor.” (E6)

“Bazıları gerçekten o esnada öğrenciyle bütünleşip ders anlatıyorlar. Aslında hocalar, derse ne kadar ilgi gösterirse, öğrenciler için de ders ve konular o kadar ilgi çekici olabiliyor.” (F4)

Öğretmenin dersini işleyiş biçiminin yanı sıra kişiliği, öğrencilere davranışı da öğrenciler tarafından dersin içeriğini ilgi çekici hale getirebiliyor. Örneğin;

“Çünkü öğretmenimi zaten seviyorum, derslere de severek geliyorum.” (E8)

“Dersin ilgi çekici olması biraz da öğretmene bağlı. Mesela öğretmen bağırıp çağırırsa ilgimizi çekmiyor, yatıyoruz, uyuyoruz. Ama daha sevgi dolu konuştuğunda espri yaptığında, bu sefer hepimiz konuya ilgi gösteriyoruz.” (E3)

“Hocasına göre değişiyor. Hocasını seviyorsam zaten o derste de başarılı oluyorum. Bize çok yakın davranıyorlar, derdimizi dinliyorlar. Sınıf olarak bir sıkıntımız varsa hocalarla paylaşım konuşabiliyoruz ve onları daha çok seviyoruz. Bu durumda derse girdiğimiz zaman çok mutlu oluyoruz.” (M12)

Eğitim kademesi, sınıf düzeyi ya da yaş fark etmeksizin, öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları bağ ne kadar samimi ve güçlü ise, öğrencilerin derslerine olan ilgileri de o kadar güçlü olabiliyor.

Derslerin ilgi çekici olmasını etkileyen bir diğer faktör konunun kendi doğasıdır. Bu duruma ilişkin en çok ifade edilen gerekçe konunun öğrenciler için kolay olmasıdır. Aslında bu etmen yukarıda ifade edilen “öğrencinin konuyu anladığında ilgisini çekmesi” durumu ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler dersleri kolay ve zor dersler olarak ayırmakta, kolay olduğunu düşündükleri dersleri daha ilgi çekici bulmaktadır.

“Konunun zorluğu en önemlisidir. Konu çok zor olunca pek ilgimi çekmiyor açıkçası. Benim anlayabileceğim kapasitede olmalı.” (A6)

“Konular ağır olmasa, kolay olsa eğlenceli olurdu, ilgimi çekerdi.” (İ7)

“Bazıları ağır geliyor. Mesela matematik, çok karışık.” (M12)

Araştırmada öğrencilerin belirttiği bir diğer görüşe göre, bir konu ile ilk kez karşılaştıklarında ve fayda sağladığını düşündüklerinde konular öğrenciler için ilgi çekici olmaktadır.

“Daha önce bilmiyor olmama bağlı. O zaman daha ilginç düşüncelerim oluyor. Mesela bir makinenin yapısını öğreniyorsun onu uygularken ne yapacağını buluyorsun, dengeyi nasıl sağlarsın onu buluyorsun, bu da ilgi çekici geliyor.” (C2)

“Genelde her yıl aynı şeyler anlatılıyor. Gerçekten çok sıkılıyor. Çoğu ders böyle geçiyor. Mesela İngilizce hep aynı, matematik hep aynı, fizik hep aynı, her yıl aynı konular.” (M11)

“Bazı dersleri günlük yaşantıma uyarlayabiliyorum. Tabi bu ilgilim olduğu derslere göre değişiyor. Matematik, coğrafya, tarih gibi dersler ilgimi daha çok çekiyor; ama mesela dil ve anlatım fazla ilgimi çekmiyor.” (C7)

Ortaöğretim Programlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

“Hani işimize yarayacak mı? Yaptığımız şeyin karşılığında bir şey alıyor muyuz? İleride işime yaramayacak bir şeyi öğrenmek istemem. Zaman kaybı!” (M4)

İki öğrencinin görüşü dikkat çekicidir:

“Daha fazla toplumsal konular olsa, ancak daha yakın zamandaki olaylar işlense. Bize yüz yıl önce yaşamış edebiyat eserlerini falan ezberletiyorlar, saçma geliyor. Yani bitmiş geçmiş, artık işimize yarayacağını sanmıyorum.” (A3)

“Eskiden olup bitmiş şeyleri mesela edebiyatçıları öğrenmek çok ağır, okurken sıkılıyorum. Günümüz zamanının konuları olmadığı zaman sıkılıyorum.” (C4)

Bu öğrenciler her ne kadar güncel olaylara daha çok ilgi duyduklarını ifade etse de, geçmiş zamanda olan/yaşanan olgu ve olayların öğrenilmesini gereksiz bulmaları, özellikle tarih, edebiyat, felsefe gibi sosyal bilim alanına ilişkin derslerin öneminin ve gerekliliğinin anlaşılamadığının önemli bir göstergesi olduğu söylenebilir.

İkinci alt amaca ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında, ortaöğretim programlarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri

Öğrencilerin, öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri, öğretmenin “*öğretim becerisi*” ve “*iletişim becerisi*” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim becerisine ilişkin öğrenci görüşleri

Öğrencilerin, öğretmenlerinin öğretim becerisine ilişkin görüşleri, “*öğretim yöntem ve teknikleri*”, “*sınıf-içi etkinlik ve uygulamalar*”, “*kullanılan araç gereçler ve öğretim materyalleri*” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Görüşler, Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğretim Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım	30
	Grup çalışması	16
	Tartışma	6
	Beyin fırtınası	4
	Soru cevap	4
	Araştırma	2
	Gösteri	1
	Laboratuvar	1
	Modelleme	1
	Drama	1
	Deney	1
	Toplam	67
Sınıf-İçi Etkinlik ve Uygulamalar	Test çözme	25
	Proje/performans ödevleri hazırlama	15
	Yazı yazma	16
	Sunum yapma	9
	Dinleme ve izleme çalışması yapma	4
	Ezber yapma	3
	Şiir okuma	2

	Kodlama	1
	Uygulama yapma	1
	Eleştiri yapma	1
	Yorum yapma	1
	Poster hazırlama	1
	Video hazırlama	1
	Toplam	80
Kullanılan Araç Gereç ve Öğretim Materyaller	Akıllı tahta	17
	Powerpoint sunusu	11
	Video	10
	Resim	4
	Çalışma kağıdı	2
	Kitap	2
	Geleneksel tahta	1
	Model ve numune	1
	Film	1
	Modüller	1
	Maket	1
	Diğer kaynaklar	1
	Toplam	52
	Genel Toplam	199

Derslerin öğrenme-öğretme süreci kapsamında öğretmenlerin uyguladığı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin olarak öğrenciler, öğretmenlerinin çoğunlukla anlatım yöntemini uyguladıklarını ifade etmişlerdir (f:30). Öğrenciler;

“Konuyu anlatıyor öyle, sadece bu.” (M3)

“Anlatıyorlar, notlarımızı yazdırıyorlar, ders işleyişimiz bu.” (M9)

“Genelde sözel olarak anlatıyorlar, bazen de tahtada anlatıyorlar ve biz dinliyoruz.” (C3)

Anlatım yöntemini sırayla, *grup çalışması, tartışma, beyin fırtınası, soru cevap, araştırma, laboratuvar, modelleme, drama ve deney* yöntem ve teknikler izlemiştir. Öğrenciler bu yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Grup çalışmaları yapıyoruz. Grup olarak anlatınca daha çok akılda kalıcı oluyor.” (C1)

“Grup etkinlikleri oluyor genelde hani bir konu veriliyor falan o konu hakkında araştırıyorsun karşılıklı tartışıyor gibi. Böylece konu hakkında daha çok bilgi ediniyoruz. İki konu da akılda kalıyor etkili oluyor.” (A5)

“Derslere göre bu durum değişiyor. Örneğin, edebiyat dersi öğretmenimiz tartışma yaptırıyor. Önce ilk o biraz anlatıyor, sonrasında soru-cevap şeklinde beraber tartışıyoruz.” (E5)

“Beyin fırtınası yapıyoruz. Mesela bir soru sorduğunda birkaç öğrenci beraber çalışarak cevabı bulabiliyorlar. Çok da farklı yöntemler değil ama yine de fikirleri kendimiz bulduğumuz için ders aklımızda daha çok kalıyor.” (F5)

“Dil ve anlatım dersinde münazara yaptık.” (C6)

Öğrenci görüşlerine göre laboratuvar, modelleme, drama, deney yöntemleri nadir uygulanan yöntemler olduğu görülmektedir.

Öğrenciler derslerde yapılan çalışmaların daha çok uygulamaya dönük olmasının kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler;

“Uygulamalı ve öğrenilenlerin daha akılda kalabilecek bir biçimde olmasına ağırlık verilmesini istiyorum. Çünkü sadece dinlediğimizde aklımızda çok fazla bir şey kalmıyor.” (C4)

“Elektrik alanında anlamadığımız bir şey olduğunda -örneğin, yüklerin birbirine uyguladığı kuvvetleri ben anlamamıştım- hoca beni tahtaya çıkardı uygulamalı olarak anlatmıştı. Daha etkili... Yani konunun içinde biz olduğumuz için daha iyi anlaşılabilir.” (F3)

Öğretmenler tarafından çeşitli aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı, öğrenci görüşlerinden de anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra farklı öğretim yöntemi uygulandığında, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu da görülmektedir. Ancak bu öğretim yöntemlerinin uygulanma sıklığı göz önüne alındığında anlatım yönteminin derslerin işlenişinde halen büyük oranda yer aldığı da bulgular arasındadır.

Öğrenciler bu yöntem ve tekniklerin dışında derslerde uygulanmakta olan çeşitli sınıf- içi etkinlik ve uygulamalardan da söz etmiştir. Bu tür uygulamalar Tablo 4’de görüleceği üzere oldukça sık yapılmaktadır (f:80). Bu uygulamaların ilk sırasında çoktan seçmeli test çözümüne ilişkin uygulama gelmektedir. Bu her ne kadar bir öğretim tekniği ya da etkinliği olmamakla birlikte öğrenciler görüşlerinde bu uygulamanın derslerinde sıklıkla yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 11. sınıf öğrencisi olmalarından dolayı üniversiteye giriş sınavlarına hazırlandıkları bilinen bir gerçektir. Ancak derslerde çoktan seçmeli testlerin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde bir öğretim yöntemi olarak uygulanıyor olması araştırmanın önemli bir bulgusudur. Öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bir konu işliyoruz, daha sonra o konuyla ilgili test veriliyor. Onları çözüyoruz sonra genel bir test yapıyoruz.” (C2)

“Daha çok çoktan seçmeli sorularla sınava hazırlık yapılıyor. YGS için hazırlık. Biz artık 11(11.sınıf) olduğumuzdan dolayı YGS’ye hazırlık sorularından çözmeye çalışıyoruz.” (İ2)

“Özellikle uygulamalı dersler dışındaki derslerde bu uygulamayı daha sık yapıyoruz. Örneğin kimya dersinde test çözüyoruz. Genelde böyle.” (C3)

Diğer uygulamalar, proje/performans ödevleri hazırlama, yazı yazma, sunum yapma, dinleme ve izleme çalışması, ezber yapma, şiir okuma gibi uygulamalardır. İki öğrencinin özellikle proje hazırlamaya ilişkin şu görüşü önemlidir:

“Başarılı olduğum dersten proje almak istemem. Ancak notum düşük olduğunda bu dersi alırsam puanımı yükseltme şansım olabiliyor.” (C1)

“Projeleri almak zorunda olduğumuz için alıyoruz bence, pek de bir işe yaramıyor ama almak zorundayız o yüzden alıyoruz not yükseltmek amacıyla.” (C3)

Proje hazırlamaya ilişkin çalışmaların çoğunlukla proje hazırlama basamaklarını öğrenmek, bir soruna yönelik çözüm aramak gibi becerilerin gelişimine yönelik değil, daha az başarılı olunan derslerde notları yükseltmek için yapılması ve bu tür çalışmaların yüksek başarılı

olunan derslerde gereksiz olduğunun düşünülmesi sonucunun hem bu araştırma, hem de genel olarak eğitim sistemi adına olumsuz bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iletişim becerisine ilişkin öğrenci görüşleri

Öğrenciler, öğrenme-öğretme süreci kapsamında, öğretmenlerinin sınıf içi iletişimine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iletişim becerisi programın öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5
Öğretmenlerin İletişim Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Olumlu İletişim	Değer veriyorlar	59
	Rahat iletişim kurmamıza imkân tanıyorlar	41
	İlgileniyorlar	18
	Eşit davranıyorlar	14
	Arkadaş gibi davranıyorlar	9
	Yardım etmeye çalışıyorlar	8
	Ailemiz gibi davranıyorlar	6
	Sıkıntımız olduğunda dinliyorlar	6
	Samimi iletişim kurulabiliyor	3
	Sevgi ve saygı duyuyorlar	8
	Fikirlerimizi dinliyorlar	1
	Adil davranıyorlar	1
	Moral veriyorlar	1
Toplam		175
Olumsuz İletişim	Eşit davranmıyorlar	22
	Aşağılayıcı konuşuyorlar	1
	Öğrencileri iş gibi görüyorlar	1
	Rahat iletişim kurulamıyor	1
	Görevlerini maaş için yapıyorlar	1
	Öğrencileri önemsemiyorlar	1
	Anlayacaklarını düşündüğü öğrencilere ders anlatıyorlar	1
	İlgisiz davranıyorlar	1
Toplam		29
Genel Toplam		204

Öğrenciler etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulması aşamasında öğretmenlerinin kendilerine yönelik nasıl ve ne düzeyde iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin olumlu iletişim (f:175) içinde oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin bu konuya ilişkin öğretmenlerinden en önemli beklentileri kendilerine değer vermeleridir (f:59). Görüşlerini şu cümleler ile ifade etmişlerdir:

“O kadar öğrenci var. İçlerinden sadece bana soruyor gelmedin diye. Aklında tutmuş derse gelmediğimi. Değer verdiğini gösteriyor bence.” (T2)

“Ufkumuzu açtılar ve birçok kişinin hedefi olmasını sağladılar. Birçok konuda bize çok destek oldular; kız çocuğunun ayakta durması gerektiğini öğrettiler ve kimseye muhtaç olmamamızı.” (M9)

“Konuşmalarından, hareketlerinden, bize karşı davranışlarından, bizimle ne kadar ilgilendikleri anlaşılıyor.” (C1)

“Özellikle ilgileniyor, anlamadığımız var mı diye. Her öğrenciyi anlamadıklarıyla ilgili ayrı ayrı sorular soruyor. Daha iyi başka ne yapabiliriz şeklinde konuşmalar yapıyor. Ben bize değer verdiğini anlıyorum.” (F1)

“İlgileniyorlar, ellerinden geldikçe ilgilenmeye çalışıyorlar. Mesela o gün sen derste azıcık sakın sessiz kal soruyorlar ne oldu bir şey mi oldu diye şimdi söylemek istemiyorsan teneffüste gel diyorlar. Böyle olunca dersi daha iyi dinleme isteği duyuyorum” (F6)

“Bir sorununuz olduğunda ilgileniyorlar; her türlü maddi manevi destek olurlar, konuşurlar. Bu hem okula hem de derse isteyerek gitmeme neden oluyor.” (C6)

“Gözümüzün içine bakarak gülüyorlar. Bundan zaten daha fazlası olamaz diye düşünüyorum. Mutlu oluyoruz, bizi mutlu ediyorlar.” (G3)

Görüşlerden de anlaşılacağı üzere, aslında öğretmenlerinin kendileri ile ilgilenmeleri, sınıfta onların farkında olmaları, öğrenmeleri için çaba göstermeleri öğrenciler için son derece önem taşımaktadır. Bu durumda öğrenciler hem derse ya da konuya, hem de genel olarak okula karşı daha olumlu görüş ve duygu içinde olmaktadır.

Öğrenciler tarafından, öğretmenlerinin iletişim becerisine ilişkin belirtilen bir diğer görüş, öğretmenlerinin kendilerine karşı eşit, saygılı ve adil davrandıklarına yöneliktir. Öğrenci görüşleri şöyledir:

“Eşit davranıyorlar. Başarılısına da başarısızına da. Her türlü eşit davranıyorlar.” (C6)

“Saygılı davranıyorlar. Biz onlara nasıl yaklaşırsak onlarda bize öyle davranıyorlar sanki. Ben kendi adıma konuşayım. Ben her öğretmenime ters cevap vermek istemeyen bir öğrenciyim, vermemde. Gerçekten büyüklerimize annemize babamıza nasıl saygı duyuyorsak onlara da saygı duymalıyız. Onlarda gerçekten bize bir şeyler öğretmeye çalışıyorlar. Emekleri var üzerimizde, o yüzden onlara karşı saygısızlığım yok.” (M1)

Araştırmada öğrencilerin önemli bir çoğunluğu, öğretmenlerin kendileri ile olumlu iletişim içinde olduğunu belirtirken, bir kısmı ise tam tersine olumsuz iletişim içinde olduğuna ilişkin görüş belirtmiştir (f:29). Olumsuz iletişim biçimleri çoğunlukla, öğrencilere karşı eşit davranılmadığı yönündedir (f:22):

“Adı çıkmış kötü bir öğrenciyse ya da tanınan iyi bir öğrenciyse, öğrencisine göre muamele yapılıyor.” (F1)

“Çalışkan, derse katılan öğrenci bazen daha fazla önemli oluyor. Diğerlerine ise sen bilmiyorsun direkt sen sus diyerek bilen öğrencileri kaldırmak saçma geliyor. Çünkü o bilmiyor ona öğretmek zaten gerekiyor neden onu kaldırmıyorsun; bilen zaten biliyor.” (E4)

“Ben de başarılı birisiyim ama başarılı birisine ayrımcılık yapmasını istemem ki yapıyorlar.” (T3)

“Bir arada olduğumuzda hepimize eşit davranırlar. Lakin bireysel olarak görüştüğümüzde biraz daha farklılar.” (C7)

“İyi çizen öğrenciyi kötü çizen öğrenciyi ayırıyor. İyi çizen öğrencinin bir mazereti olduğunda onu kabul ediyor normal karşılıyor. Ama diğeri yapmadığında kıyameti koparıyor.” (G4)

“Kimi kendine yakın görüyorsa ona öyle farklı davranıyor bence. Örneğin hoca erkek olduğu için erkeklerle daha iyi anlaşıyor, kızlarla çok muhabbete girmiyor. Erkek öğrencilerle futbol muhabbetiydi falan bazen konularımız bittiğinde beş on dakika kaldığında daha çok erkeklerle muhabbet ettiği için belki de yakın gördüğü için ya da dersi geçmeleri için yapıyordur. Ama bence yapmaması lazım.” (A8)

Görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin derslerinde öğrencilere akademik başarılarına göre farklı davrandığı düşünülmektedir. Bu durumun, öğrencinin derslerine, dersin öğretmenine ve genel olarak okul ile ilgili düşüncelerine olumsuz etkisinin olması kaçınılmazdır. Bazı öğrenciler de, öğretmenler ile rahat iletişim kurulamadığı, onların zaman zaman kendilerini önemsemedikleri ve aşağılayıcı konuştukları yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşler;

“Taktım mı tam takıyor, yani birilerini gözüne kestiriyor sürekli onlara odaklanıyor. Hiçbir şey yapmamış olsalar dahi onlara yükleniyor, sürekli derste azarlama, aşağılama... Hiç hoş olmuyor.” (F4)

“Öğretmenlerle zıt gittiğiniz zaman okuldan da bağınız kopuyor, hayattan da bağınız kopuyor, ailenizle bağınız da kopuyor. Yani her şey eğitimde öğretmenlerle ilişkili.” (T8)

“Bazıları böyle ters oluyor, o kişilerle konuşmakta çekiniyor insan.” (A6)

“Bazı hocalarımızın yapısı biraz sert olduğu için iletişime geçemiyoruz.” (M9)

Üçüncü alt amaca ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında, ortaöğretim programlarında yer alan derslerin sınav durumları /değerlendirme boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri

Öğrencilerin öğrenim gördükleri derslerde deneyimledikleri değerlendirme süreçlerine ve öğretmenlerinin değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Olumlu	Adil değerlendiriyorlar	36
	Derse katılım bir değerlendirme ölçütü olarak kullanılıyor	8
	Toplam	44
Olumsuz	Adil değil	22
	Hak edilen not verilmiyor	11
	Öğretmenin kişiliğine göre değişiyor	11
	Sınav sonucu odaklı değerlendiriyorlar	10
	Notla tehdit ediyorlar	3
	Bizi zorluyorlar	1
Toplam		58
Genel Toplam		102

Öğrenciler, öğretmenlerinin değerlendirme yaklaşımlarının hem olumlu hem de olumsuz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Olumlu kategorisinde çoğunlukla adil değerlendirme yapıldığı görüşü belirtilse de, adil olmadıkları görüşü de azımsanmayacak orandadır. Adil olduklarını düşünen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Notlarımız gerektiği gibi. Hak ettiğimizi alıyoruz. Notlarımızda hiçbir sıkıntı olmuyor.” (C7)

“Puanlama konusunda kesinlikle eşit davrandıklarını düşünüyorum.” (A1)

“Adaletli notlar veriliyor.” (T5)

“Herkes karşı eşit olduğunu düşünüyorum. Çünkü herkes hak ettiğini alıyor, çalışan çalıştığının hakkını çalışmayan da çalışmamasının karşılığını. Ben herkese eşit davranıldığını düşünüyorum.” (M1)

“Hak ettiğimizi alıyoruz bence. Bence puanların üzerinde hocaların bir etkisi yok. Kendimiz alıyoruz. Tabi sınıftaki duruma da bağlı ama o da sonuçta bizimle ilgili.” (C8)

Öğretmenlerin bu konuda adil davranmadıklarını ve hak edilen puanın /notun verilmediğini düşünen öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Mesela performans ödevlerini çok ağır veriyorlar ve ben performans notlarında öğretmenlerin çok adil davrandığını düşünmüyorum.” (T7)

“Sınavlarda hadi tamam bir şey diyemem onu kendim yapmışımdır almışımıdır da. Ancak performans ödevlerinde dersine göre bazen pek de adil olamıyorlar.” (C1)

“Hocanın istediği şeye göre doğru yazıyorsun ama istediği olmadığı için puan vermiyor. Biraz adil değil gibi düşünüyorum.” (C2)

“Bazı öğretmenler öğrencileri dersteki tutumlarına göre ayırıyor. Ben şahsen matematik dersinde tahtaya kalkmaktan çok korkuyorum, bildiğimi de unutuyorum. Hatta bölme işlemi yapamayacak duruma geliyorum, dört işlemi bile yapamıyorum. Ama mesela bir arkadaşım var sürekli derslerde parmak kaldırıyor derse katılıyor. Ama ben daha çok öne çıkmadığım için daha düşük not almışımıdır.” (A8)

“Mesela bir proje yapıyoruz, proje ödevi gayet başarılı oluyor. Eee notları genelde üst sıralardaki öğrenciler böyle daha eften püften bir ödev yapıyorlar ama onların normalde proje verilirken o projenin uğraşılan emeğe göre not verilir ama hocalar bakıyorlar bunun yazılısı yüksek ben bunun projesine 100 vereyim.. Bunun yazılısı düşük proje iyi ama napayım ben buna 100 veririm çok sırtır, buna 70 vereyim diyorlar.” (F4)

Öğrencilerin görüşleri, sınıf içi performanslarının ve performans ödevlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerinin çoğunlukla objektif olmadıkları yönünde toplanmıştır. Öğrencilere göre, sınav başarıları ile sınıf içi performansları ayrı olarak dikkate alınmamakta, birbirine göre puan verilmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilerin genel başarı ortalamalarını dikkate alarak onlara farklı davranıldığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Bir öğrenci de öğretmenlerinin öğrenim görmekte oldukları bölüme göre davranmalarını beklemektedir. Bu şekilde davranmadıklarında diğer öğrencilere göre haksızlığa uğradığını düşünmektedir. Öğrenci bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Sayısal hocalarımız bize anlayışlı davranıyor ama sözel hocalarımız hiç anlayışlı değiller. Bizim sayısalcı olduğumuzu biliyorlar ama yine de bize sayısallardan çok daha düşük puan veriyorlar, yani 30 bile giriyorlar performans notuna. Yani bizi anlamıyorlar istediklerini de yapıyoruz ama bir türlü beğenmiyorlar. Biz yeteneğimize göre seçtik alanı. Alanı sayısal olmayan bölümlerde bu konuda zorlamıyorlar, biz hepsini görüyoruz. Bu konuda anlayışlı olmaları lazım.” (C3)

Öğrencilerin öğretmenlerinin değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin belirttikleri bir diğer olumsuz görüş, öğretmenlerinin öğrencilerin başarıları hakkında karar verirken, çoğunlukla sınav sonuçlarını dikkate aldıkları yönündedir. Bu sonuç diğer sonuçlar ile de paralellik göstermektedir. Görüşler şu şekildedir:

“Hayır, bence başarı sadece not değildir. Uygulamaya dayalı bir değerlendirme yapılmadığı için sınavlar tek başına başarılı olup olmadığımızı ölçmüyor. Bence zaten tek bir sınava girip başarı ölçülmez.” (C8)

“Bence sınav başarıyı ölçmüyor. O dersi çok iyi anlıyorsun ama sınava giriyorsun hoca farklı bir şey soruyor onu yapamıyorsun düşük alıyorsun ama birçoğundan iyisin ama o sınav sonucu senin başarıyı düşük gibi gösteriyor.” (C2)

“Değerlendirmeyi yapıyor ama neye göre yapıyor? Benim sadece sınavdaki durumuma göre. Ama öncesini bilmiyor sonrasını da.” (A7)

“Keşke farklı şekillerde de değerlendirseler. Mesela bir sosyal etkinlikte yada bir yarışmada başarı elde etmiş, yani insan istiyor ki onlarda da bir övgü alınsın ama sadece sürekli sınavda şu soruları cevapla. İşte aferin size... Çok sıkıcı.” (F4)

“Aslında bakarsanız sistem bizi bu hale getirdi. Yarış atı gibiyiz, hepimiz. Not için uğraşmıyorum diyen bile hemen arkasını dönünce onun kuyusunu kazmaya çalışıyor, yani öyle bir düzen var.” (F4)

“Aslında, bazı derslerde ilgili olabiliyorsun ama sınavda düşük alıyorsun. O zaman sınavın bir katkısı olmuyor sana. Not ortalamanı daha da düşürüyor ve bu nedenle bazı derslerin sınavı olmaması lazım.” (A6)

“Herkes bildiğini yazıya dökemez ya da bir insan sayısal derslere yatkınsa sözel bir derse girdiği zaman kelimelerle arası çok iyi olmayabilir. İnsanları o şekilde sadece sınava tabi tutmak çok yanlış bence. Bildiğini yazıya dökme kimesse bildiğini uygulayabiliyor mu diye bakıp o şekilde değerlendirmek bence daha doğru.” (A4)

“Değerlendirme konusunda, insanları başarılarına göre değerlendirmek biraz tuhaf geliyor. Sonuçta herkesin bir kapasitesi var. Tamam, okulda olduğun için değerlendirmek gerekiyor ama başarısına göre bir üstünlük ya da başarısına göre bir düşüş olması gerekmiyor. Herkesin illa ki bir yeteneği vardır. O yeteneğine göre sınıflandırsınlar herkes şu yeteneğinde başarılıysa onda olmasını isterdim herkesin toplu bir şekilde değerlendirilmesi bana tuhaf geliyor.” (A5)

Öğrenci görüşleri göstermektedir ki, öğrenciler, öğretmenlerinin farklı değerlendirme yaklaşımlarını tercih etmelerini istemektedir. Aynı zamanda, öğrencinin başarısı hakkında verilecek kararların sadece belli zamanlarda yapılan sınavlar yoluyla çıktının değerlendirilmesi ile sınırlı kalmaması, en önemlisi öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin de süreç içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler, özellikle Anadolu ve Fen liselerinde öğrenim gören öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bu durum dikkate alındığında, bu öğrenciler, her ne kadar yoğun bir üniversiteye hazırlık sürecinde olsalar ve sınavlar yaşamlarında büyük rol oynasa da farklı şekillerde de değerlendirmeler yapılmasını, hatta farklı alanlardaki başarılarının da dikkate alınmasını istemektedir.

Bunun yanı sıra üniversite eğitimlerinde öğrenim görmek istedikleri alanlara göre değerlendirme yapılmasını isteyen ve bu alanlar dışında kalan derslerden değerlendirmeye tabi

tutulmak istemeyen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarının ve programlarının amaçlarını ve bu amaçlara ulaşip ulaşılmadığını bir kez daha sorgular niteliktedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Brandth ve Tyler'e (2016) göre eğitim üç önemli unsur temel almalıdır: düzenlenmiş bilginin doğası, toplumun doğası ve öğrenenlerin doğası. Bu araştırmada öğrenenlerin doğası üzerine odaklanılmıştır. Öğretim programlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde bu üç önemli unsurdan biri olan öğrenenlerin doğasının bilinmesi, onların eğitim sisteminden, okullarından, derslerinden ve öğretmenlerinden beklentilerinin öğrenilmesi ve elde edilen sonuçların eğitim ve öğretim programlarına yansıtılması son derece önemlidir. Bu araştırmada ortaöğretim düzeyi öğrencilerinin ortaöğretim programları kapsamında almakta oldukları derslerine ilişkin görüşleri ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu görüşler, öğretim programın içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu kapsamında incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında, derslerin içerik boyutuna ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından belirtilen en olumsuz görüş, derslerin zor olmasıdır. Derslerin zor olduğunu düşünen öğrenci görüşlerinin (f:42), zor olmadığını düşünen öğrenci görüşlerinden (f:11) dört kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. İçeriğin bu zorluğu, çoğunlukla öğrencilerin sınıf düzeylerine ve bazı öğrenciler için de başarı düzeylerine uygun olmaması ile açıklanmıştır. Öğrenciler, bazı derslerin ya da konuların ortaöğretim kademesine göre çok ağır olduğunu, bu konuların ya da derslerin yükseköğretim kademesinde yer alması gerektiğini düşünmektedir. Öğrenciler, özellikle fen ve matematik bilimleri kapsamındaki derslerin zorluğundan söz etmiştir. Öğrencilerin yaşamakta oldukları bu zorluklar, onların ilgili dersleri tamamen “zor ders” olarak algılamalarına neden olmuştur. Koca ve Şen'in (2006) yapmış oldukları araştırmada da, öğrencilerin fen bilimi derslerini zor olarak nitelendirdiği ve bu nedenle bu derse yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel Yük Kuramına göre, öğrenme görevleri, asıl yük, konu dışı yük ve ilgili yük olmak üzere üç başlık altında gruplanmaktadır (Paas, Renkl ve Sweller, 2004; Sweller ve Chandler, 1994). Bunlardan asıl yük, öğrenilmesi zor olan içerik sonucu oluşan yükür. Asıl yük özelliğı taşıyan içeriğın kendine özgü bilişsel bir yükü bulunmaktadır ve karmaşık bilgilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bazı ders ya da konuların diğerlerine göre daha zor olması doğaldır. Araştırmanın ilginç bulgularından biri fen lisesi öğrencilerinin de aynı sorunu ifade etmiş olmalarıdır. Ancak onlar için söz konusu zorluğun nedeni, öğretmenlerinin onlardan kendi sınıf düzeylerinin üstünde bir başarı beklentisi içinde olmalarıdır.

Meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler için farklı bir durum saptanmıştır. Zor olduğu düşünülen derslerde, öğrencilerin akademik başarılarının Anadolu ve fen lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olmasından dolayı, öğretmenlerin derslerin içeriğini, onların ortalama başarı düzeylerine göre basitleştirdikleri ifade edilmiştir. Bu durum farklı ortaöğretim programlarında yer alan içeriğın seçiminin ve düzenlenmesinin ilgili program türünün amacı ile örtüşüp örtüşmediğı konusunda önemli bir bilgi vermektedir.

Gümüş (2017), başarı ortalamalarında üst sıralarda yer alan okulların ağır başarı baskısının içine çekildiğini vurgulamaktadır. Bu duruma zaman zaman öğretmenlerin yüksek başarı beklentisine de neden olduğu düşünülebilir. Gümüş, ayrıca her lise türünde benzer derslerin olması durumunda daha düşük başarı gösteren okulların haksız bir ortama itildiğini, bu okullardaki öğrencilerin öğrenmeye ve düşünmeye karşı çabalarının, irade ve azimlerinin kırıldığını ifade etmiştir. Bu görüş, bu araştırmanın sonuçlarını açıklar niteliktedir.

Çeşitli araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerini etkileyen faktörler arasında öğrenci başarısının en üst sırada yer aldığı ve öğretmen davranışlarının, öğrencinin başarı durumuna göre farklılaştığını göstermektedir (Chang, 2011; Gökdere, 2013; Gürşimşek, 1999; Öztürk, Şahin ve Koç, 2002; Rosenthal ve Jacobson 1968; Tatar, 2005). Bu araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenler kendi mesleklerine olan motivasyonları yüksek ve tüm öğrencilere yönelik olumlu beklentilere sahip ise öğrencilerin motivasyonları ve performansları da bu tutumdan olumlu etkilenmektedir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öğrencilere farklı davrandıklarının farkında olmadıklarını, sonuçlarının yarattığı etkiyi düşünmediklerini ancak bu

durumu öğrendiklerinde daha dikkatli davranmaya çabalayacaklarını ifade etmişlerdir (Gürşimsek, 1999). Bu araştırmada da başarı oranı yüksek ve düşük olan öğrenciler, başarı durumlarından dolayı öğretmenlerinin kendilerinden farklı beklentiler içinde olduklarına inanmaktadır.

Araştırmada derslerin içeriğine ilişkin bir diğer önemli sonuç, öğrencilerin bazı derslerin ve konuların gereksiz olduğunu düşünmeleridir. Öğrencilere göre, dersler ya da konular, üniversite sınavı ve üniversitede almak istedikleri eğitim ile ya da gelecek iş yaşamları ile doğrudan ilişkili değilse gereksizdir. Hatta öğrenciler lisede öğrenim gördükleri bilgi alanına uygun (sözel, sayısal, eşit ağırlık, dil) ders almak istemekte, bu alan dışında kalan derslerin anlamsız olduğuna inanmaktadır. Ortaöğretim programlarının amaçları göz önüne alındığında, amaçlardan biri olan yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlamak amacının öğrenciler için daha ön planda olduğu söylenebilir. Bu durumda ortaöğretim programlarının ilk amacı olan “Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak” amacının (MEB, 1973), ikinci planda kaldığı, hatta zaman zaman ihmal edildiği düşünülebilir.

Bu durum Eisner’in (1985) ihmal edilen programı ile açıklanabilir. Eisner ihmal edilen programı, okulların öğretmediği şey olarak tanımlamıştır:

“...öğrencilerin gücünün yetmeyebileceği seçenekler, çok az kullanabilecekleri konular, entelektüel dağarcıklarında bulunmayan kavram ve becerilerdir” (s.107).

Her ne kadar öğrenciler de üniversite sınavında yer almadığı ya da sonraki yaşamlarında faydalı olmadığını düşündükleri derslere karşı direnç gösterme ve ihmal etme eğiliminde olsalar da aslında bu sorunu tek başına öğrencilere indirmemek gerekmektedir. Çünkü Eisner (1985), program hazırlayıcıların ve karar vericilerin içerik grubunun belirlenmesine yönelik girişimlerinin hangi referans çerçevesine bağlı olması gerektiğini irdelemekte ve bu seçim için belki birden fazla ölçüte gereksinimimiz olacağını vurgulamaktadır. Flinders, Noddings ve Thorntonda (1986) eğitim amaçlarına ulaşmakta hangi içeriğin ve hangi sıralamanın en yararlı olduğunun, karar verme sürecine katkı yapanların kavrayışına, hayal gücüne ve sezgisine bağlı olduğunu belirtmektedir. Flinders ve diğerleri (1986) ihmal edilen programın, programa dâhil edilecek ve hariç tutulacak içerik konusundaki kararları incelemeye yarayacak alternatif bir bakış açısı sunduğunu belirtmektedir. Varış (1994) içerik seçimiyle ilgilenenlerin; toplumsal fayda, bireysel fayda ve öğrenme ve öğretmeye sağlayacağı fayda açısından hareket etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla aslında burada sorgulanması gereken durum, ortaöğretim programlarının her iki temel amacına hizmet edecek içeriğin programda tam olarak yer alıp almadığı ve Varış’ın da belirttiği her üç fayda unsurunun gözetilip gözetilmediğidir. Eisner, (1985) okullarda öğretilmeyen konuların da en az öğretilen konular kadar eğitim açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu durumda ortaöğretim programları, öğrencileri üniversite sınavına hazırlamanın haricinde onlara genel kültür kazandırmak yoluyla ülkenin iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırıyor mu sorusu tartışılmalıdır.

Bu sorunun yanıtına ilişkin olarak Çelik ve Özdemir (2017) gelinen bu durumun aslında merkezi sınav sisteminin yarattığı bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Sınav ile karşılaşma çok küçük yaşlara indirilmiş, ilkokuldan itibaren öğrenciler daha nitelikli eğitim almak adına sınavlar yoluyla rekabet içine itilmiştir. Çelik ve Özdemir, öğrencilerin başarılarına göre farklı sınıflara ve okul türlerine göre ayrıştırıldığını, iyi bir iş garantilemek seçkin bir üniversiteye, seçkin bir üniversite ise seçkin bir liseye gitmek ile eş anlamlı hale geldiğini vurgulamıştır. Eğer bir ders ya da konu sınavın içeriğinde yer almıyorsa bu dersin öğrenilmesi, anlamını ve önemini yitirmekte ve fiili olarak da uygulanmamaktadır. Buradaki temel sorunun, sınav sisteminin öğretim programlarının amaçlarını etkisiz kıldığı ve akademik başarı elde etmenin yaşamsal bir amaç olarak görülmesine neden olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonuçları da göstermiştir ki, öğrenciler tarafından sınav sistemi değil, sınav sistemine uygun olmadığı gerekçesi ile dersler ve temelinde öğretim programı eleştirilmektedir. Eisner (2016), “eğitimcilerin sınav sonuçlarını ciddiye aldıklarında, öğrencilere de eğitimdeki en önemli şeyin sınav sonuçları olduğu mesajının verildiğine ve halkın sınav puanlarının eğitim niteliğini yansıtan dolaylı iyi bir gösterge olduğuna

dair inançlarının pekiştirildiğine” (s. 23) dikkat çekmektedir. Eisner, öğrencilerin okul bağlamı dışındaki performanslarını ortaya koyacak dolaylı göstergelere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Yukarıda sözü edilen bu durum, öğrenci gözünden incelendiğinde, öğrenciler tarafından gereksiz gibi görünen ders ve konuların nasıl gerekli hale dönüştürülebileceği sorusunu akla gelmektedir. Derslerin ya da konuların gerekliliği ve önemi, öğrenciler tarafından içselleştirilmediğinde, öğrencilerin mikro düzeyde ilgili derse, makro düzeyde ise okula ve eğitim sistemine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Kuçuradi (1988), “insan eğitimi, ona istenilen davranışları kazandırmaktan ziyade onun insanlaşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu amaca ulaşmak için bireyi sadece bir mesleğe ait alan bilgisi ile donatmak yeterli değildir” ifadesinde bulunmuştur (TEDMEM, 2018). Eğitim kavramını epistemolojik açıdan irdeleyen Billington (2002) özel ve bir meslek ile bağlantılı olan eğitim (educare) ile öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfine izin veren eğitim (educere) kavramlarının farkını ortaya koymaktadır. Billington’a göre, “öğrenmenin dışsal güdülenmesi olarak bir meslek ile ilgili beceri kazanmanın değil, konuyu keşfetmenin ödüllendirici ve doyurucu olan içsel güdülenmenin daha çok ön plana çıkarılması gerekmektedir. İkinci yaklaşım, eğitimde egemen anlayış olarak kabul edildiğinde, eğitimin başta gelen amacı sadece belli alanlarda uzman yetiştirmek değil, kişisel özerklik olacaktır” (s.382-384). Bu eğitim anlayışında, araştırmaya katılan öğrencilerin de sıklıkla vurguladıkları gibi bu bilgiler ne işe yarayacak sorusu önemini yitirmektedir.

Ancak Raywid (1981), eğitimcilerin eğitim amaçlarını belirlerken sadece öğrenciler hakkında bildiklerine göre değil, öğrencilerin de bazı bilgi ve becerilere sahip olabileceği düşüncesi ile hareket etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilere imkân verildiğinde, öğrenme sürecine kendiliğinden katkı sunacaklarına inanmaları gerektiğini de eklemiştir. Pek çok alternatif okul, amaçların kaynağı olarak öğrencileri temele almakta ve bu yönleri ile geleneksel okullardan ayrılmaktadır (akt. Brant ve Tyler, 2016, s.14).

Reboul (1999) da, eğitimin amacının sadece yetişkinler üretmek değil, her bireye gerçekten insani olan bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme olanağı sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. ABD yükseköğretim sisteminde benimsenen genel eğitim programları kapsamında öğrencilere, mesleki, profesyonel ya da teknik programların dışında, genel bilgi sunmak, entelektüel kapasiteyi geliştirmek, ulusal ve farklı kültürel değerlerin yükselmesine katkı sağlamak amacıyla fen, sosyal ve sanat bilimlerinden, spor alanlarından farklı dersler verilmektedir (Yüksek Öğretim ve Toplum Çalışma Grubu, 2000; Brint, Proctor, Murphy, Türk-Bicakci ve Hanneman, 2009; Wehlburg, 2010). Hayırsever ve Kalaycı (2017) tarafından yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada, Deleware Üniversitesi’nde hem bilim hem de sanat dallarına ilişkin temaların ve derslerin bulunmasının son derece önemli olduğu belirlenmiştir. Üniversitenin genel eğitim programında bu temalardan özellikle sanat, öğrencilerin sanat okuryazarı olmalarını, akılcı ve eleştirel olarak düşünmelerini ve dünyayı sanatsal bakış açısından değerlendirmelerini sağlayacağı ifade edilmiştir.

Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin öğrenme isteklerini güdülemek için, onların hem eğitim-öğretim yaşamlarında hem de daha sonraki yaşamlarında mutlu ve başarılı olmaları için öğrenilen bilgilerin, neden gerekli olacağını ve nasıl işe yarayacağını örneklerle gösterip vurgulayabilir (Sönmez, 2009). Çocukların başarı ve başarısızlıklarında önemli bir yere sahip olan güdülenmenin yeterince sağlanabilmesi için öğrenme ve başarı ile ilgili olan herkesin bu kavramı çok iyi bilmesi gerekmektedir (Dilekman ve Ada, 2005). Dersler ile yaşam arasındaki bağ kurulmadığı sürece, öğrenci aldığı bir dersin hem günlük yaşamı için hem mesleki yaşamı için gereksiz olduğunu düşünecek ve ders amacına ulaşamayacaktır. Öğrencilerin okulda kazanacağı bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışlar, hayatla ilgileri derecesinde yararlıdır ve gereklidir (Taşdemir, 2007). Demirel de (2015) benzer bir görüşle, içeriğin bireyin yaşamına dönük olması ve öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Demirel, aynı zamanda öğretmenin görevinin, içeriği en uygun biçimde organize ederek yapılandırmak, uygun materyalleri seçmek ve konuyu tümdengelim yaklaşımıyla anlamlı biçimde öğrenilmesini kolaylaştırmak olduğunu söylemektedir. Cooley (2014) bu konuya ilişkin olarak görüşünü şu şekilde belirtmektedir:

“Dışsal motive ediciler uzun süreli olarak işe yaramazlar. Çocuklar, neden bu şeyleri bilmeleri gerektiğini anlamak isterler. Fakat bu soru yeterince uzun süre cevapsız kalırsa, çocuklar soru sormayı bırakır ve yetişkinler sonuç olarak ortaya çıkan yabancılaşmayı öğrenme isteksizliği olarak yorumlar” (s.16).

Öğrencilerin gereksiz olduğunu düşündüğü dersler arasında felsefe dersinin olması araştırma için önemli bir bulgudur. Özellikle fen bilimleri ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören lise öğrencileri için felsefe dersi gereksiz görülmektedir. Kuçuradi (1988), felsefe eğitiminin, aslında örgün eğitimin tüm düzeylerinde -her düzeydeki dersin alt amacı dikkatle ve diğer düzeylerdeki derslerin amaçlarıyla birlikte düşünülerek- yer alması gerektiğini ifade etmiştir (TEDMEM, 2018). Bugünkü eğitim sistemlerinin daha çok bireylerin bilgiye dayalı yeteneklerini geliştirmeyi amaçladığını belirten Kuçuradi, söylemine, çocukların ve hatta yetişkinlerin çoğunun bağlantılı düşünemediği, söyledikleri içinde zorunlu olarak çıkan bazı sonuçları göremedikleri, bunları doğal olarak başkalarının söylediklerinde de göremedikleri ve doğru değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmedikleri şeklinde devam etmiştir. Dolayısıyla olay, olgu ve kişileri kendisiyle ilişkileri bakımından ya da kendisi için geçerli değer yargılarıyla değerlendirdiğini eklemiştir. Tüm bu unsurların, temelde felsefe eğitimiyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır (TEDMEM, 2018).

Derslerin içeriğine yönelik görüşler incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun olumsuz görüş içinde olması, onların okul ve eğitim sistemi ile ilgili algılarının da olumsuz olabileceğini düşündürülebilir. Çünkü bir öğrenci okulda edindiği bilginin kendisine faydasının olmayacağını, zor ve gereksiz olduğunu, günlük hayatla ilişkili bilgilerin olmadığını belirtiyorsa, okula gitmek onun için anlamlı olmayacaktır. Altındağ (2015), yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının düşük olmasının gerekçesi olarak, öğretim programının içeriğinin öğrencileri cezbedecek nitelikte olmaması, yoğun, sıkışık ve akademik ağırlıklı olması, zekâ farklılıklarını dikkate almaması, kazanımdan ziyade konunun dikkate alınması ve öğrenci merkezli olmamasının ileri sürüldüğünü tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında, öğrencilerin, ortaöğretim programında yer alan derslerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim yöntemlerinin, tekniklerin uygulandığını ve bunun dışında ne tür uygulamaların yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından çoğunlukla anlatım yönteminin tercih edildiğini ifade etmiştir. Yaklaşık son 10 yıl içinde yapılmış çalışmalarda öğretmenlerin derslerinde sıklıkla anlatım yöntemini tercih ettikleri göz önüne alındığında (Barın, 2009; Hayırsever, 2010; Taşkaya ve Bal, 2009), bu durumun büyük oranda değişmediği söylenebilir. Altındağ (2015), tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğunlukla düz anlatım yöntemini uyguladıkları ve bu durumun öğrencilerin okul yaşam niteliği algılarının düşmesine neden olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu araştırma da sonucun değişmediğini bir kez daha göstermiştir.

Altındağ (2015), okulların öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almadan tek düze öğretim yöntemlerini uygulaması sonucu, öğrencinin derslere olan katılımının ve ilgisinin azaldığını ve öğrencinin devamsızlık gibi davranışlar sergilemesine neden olduğunu belirtmektedir. Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2016) tarafından hazırlanan raporda da öğretmenin ders işleyiş biçiminin öğrencilerin dersi sevmeleri ve öğrenmelerini desteklediği gerçeğini bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin zenginleştirilmesi ve öğrenmenin kalıcılığının artırılması amacıyla her geçen gün yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve öğretim yöntem ve teknikleri eğitim dünyasında yerini almaktadır. Bu gelişmelere rağmen anlatım yöntemi, öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntem olmaya devam etmektedir. Bu noktada vazgeçilemeyen öğretim yöntemi olan anlatım yönteminin başarılı olmasının ancak yerinde ve etkili kullanılması ile söz konusu olacağı unutulmamalıdır. Etkili bir şekilde kullanılmayan bu yöntem, derslerin zamanla sıkıcı olmasını kaçınılmaz kılacaktır.

Anlatım yöntemini çok sık olmamakla birlikte sırayla, grup çalışması, tartışma, beyin fırtınası, soru cevap, araştırma, laboratuvar, modelleme, drama ve deney gibi yöntem ve teknikler izlemiştir. Çeşitli çalışmalar kesinlikle göstermektedir ki, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim

yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi derse katılımın ve başarının artmasına, olumlu tutum değişikliğine, öğrenilenlerin kalıcılığının artmasına, bilgilerin beceriye daha kolay dönüşmesine, öğrenmenin daha ilgi çekici, eğlenceli ve kolay olarak görülmesine etki etmektedir (Adıyaman, 2008; Hazer, 2013; Memnun ve Akkaya, 2010; Özçelik, 2007). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının önemini ve gerekliliğinin konuşulduğu günümüz eğitim sisteminde, halen anlatım yönteminin ısrarla ve büyük çoğunlukla tercih ediliyor olmasının nedenleri irdelenmelidir.

Araştırmada öğrenme-öğretme boyutuna ilişkin olarak elde edilen bir diğer önemli sonuç, derslerde çoğunlukla çoktan seçmeli test çözdürme amaçlı uygulamaların yapıldığına yöneliktir. Bu uygulama bir öğretim tekniği ya da etkinliği olmamakla birlikte öğrenci görüşlerinden bu uygulamanın sınıflarda sıklıkla yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin 11. sınıf öğrencisi olmalarından dolayı üniversiteye giriş sınavlarına hazırlandıkları bilinen bir gerçektir. Ancak sınava hazırlık için çoktan seçmeli test çözdürme uygulamasının bir öğretim yöntemi haline gelmiş olması, sınav sisteminin derslere ne denli önemli etkisinin olduğunu bir kez daha göstermektedir. Aypay ve Eryılmaz'ın (2011) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin özellikle sınava hazırlanma baskısı ile ders çalışmaya ayırdıkları tüm zamanlarında sadece test sorularını çözmeyi isteyecek bir duruma geldikleri belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak, öğretmenlerinin kendileri ile iletişimlerine yönelik de görüş belirtmiştir. Buna göre öğrenciler, öğretmenlerinin kendileri ile çoğunlukla olumlu iletişim gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler için en önemli unsur, öğretmenlerin kendilerine değer vermesidir. Öğrenciler öğretmenlerinin, sınıfta kendilerinin farkında olduklarında, onların öğrenmeleri için çaba gösterdiklerinde, hatta onlarla çok az da olsa ilgilendiklerinde öğretmenlerinin kendilerine değer verdiğini düşünmektedir. Öğrenciler böyle bir ortamda öğretmenleri ile rahat iletişim kurduklarını, bu sayede hem öğretmenlerine hem de ilgili derse karşı olumlu bir algıya sahip olduklarını belirtmişler; bu olumlu algının derslerindeki başarıya da olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, pozitif beklentilerin, performansı pozitif etkileyeceği varsayımına dayanan pygmalion etkisini kanıtlayan Rosenthal ve Jacobson'un (1968) çalışmasını destekler niteliktedir. Özen, Güleş ve Aypay (2012), yapmış oldukları çalışmalarında da öğrencilerin bir dersi sevmeye gerekçesi olarak, daha çok öğretmenin olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, genel olarak kızmayan, bağırmayan, öğrencilere eşit davranan, öğrencileriyle ilgilenen, onları seven, onlara güvenen ve sıcak davranan, dersleri öğrenci açısından keyifli hale getiren ve öğrencileriyle sosyal paylaşımlarda bulunan öğretmenlerin öğrenciler tarafından tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Döş (2013), öğrencilerin, öğretmenlerden beklentilerinin, kendilerine rehberlik yapmaları, problemlerini çözmelerine yardımcı olmaları, yol göstermeleri ve onları güdülemeleri olduğunu belirtmiştir. ERG (2016) raporuna göre de öğrencilerin sorunları olduğunda, bu sorunlarını paylaşabilecekleri bir öğretmenlerinin olması, onların okula bağlılığını, okula ve derslere karşı tutumunu ve motivasyonlarını olumlu etkileme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür.

Smith ve Sandhu (2004), başkaları tarafından saygı gören öğrencilerin, okulda kendilerini daha mutlu hissettiklerini, deneyimlerinden daha çok tatmin olduklarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalıştıklarını belirtmektedir (akt. Sarı, Ötünç, Erceylan, 2007, s. 301). Yolak'ın (2016) çalışmasında da, öğretmenlerin olumlu (şefkatli, hoşgörülü, sabırlı ve iyimser) tutumlarının öğrencilere dersleri sevdirep, onların motivasyonlarını artırarak eğitimlerine devam etme isteğini teşvik ettiği, akademik başarılarını artırdığı ve onların öz yeterlik ve özgüvenlerinin artmasını sağladığını ayrıca olumlu öğretmen tutumlarının öğrencilerin sosyalleşmelerini sağladığı, kişiliklerini geliştirip becerilerini, potansiyelini ve kişisel ilgi alanlarını tanımaya yardımcı olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir.

Aktaş (2007) araştırmasında öğrencilerin öğretmenleri tarafından önemsenmediği ve kendilerine değer verilmediği yönünde görüş belirttiklerini saptamıştır. Özen ve diğerleri (2012) yapmış oldukları çalışmalarında da olumsuz öğretmen davranışları, öğrencileri okuldan soğutan sebepler olarak gösterilmiştir. Ereş (2014) çalışmasında öğrencilerin en çok öğretmenlerin tutum ve davranışlarından dolayı okuldan kaçtıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler, öğretmenleriyle

iletişim kuramadıkları ve anlaşılmadıkları zaman, kendilerini okuldan ve okulla ilgili aktivitelerden soyutlamaktadır (Katıtaş, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerinde daha özenli ve dikkatli olmaları gerektiği önemli bir gerçektir. ERG (2016) raporunda birçok öğrenci, öğretmenlerin olumsuz davranışlarıyla da karşılaştığını belirtmiştir. Öğrencilerin belirtmiş olduğu olumsuz ifadelerde öğretmenlerinin; ayrımcılık yaptıklarını, eşit ve saygılı davranmadıklarını, aşağılayıcı konuştuklarını, sınıfta yüksek başarı beklentisi içinde oldukları öğrencilere yönelik ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Raporda ayrıca, öğretmenlerin notları daha iyi olan, çalışkan veya başarılı olan öğrencilere daha iyi ve anlayışlı davrandığına, daha çok ilgi gösterdiğine ilişkin saptamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin olumsuz sınıf-içi iletişim davranışlarına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin önemli sayılabilecek bir oranı (f:22) öğretmenlerin öğrencilere yönelik eşit davranmadıkları yönündedir. Kızılay (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrencilere adaletli davranmamasının, öğrencilerin okula bağlılığını azaltan bir neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altındağ'ın (2015) araştırmasında da öğrenciler, öğretmenlerinin eşit ve adil davranmamasının, okul yaşam kalitesi algılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmada ayrıca çok az bir oran olsa da öğrenciler ile aşağılayıcı konuşan, onlara ilgisiz davranan, rahat iletişim kurulamayan, öğrencileri iş gibi gören öğretmenlerin varlığından da söz edilmiştir. Bailey'nin (1999) araştırmasında, öğrencilerin öğretmen davranışlarından en hoşlanmadıkları özellikler olarak sınıfın önünde öğrenciyi küçük düşürecek şekilde davranması, öğrenciler arasında ayırım yapması, öğrencilere saygı göstermemesi ve çok bağırması olduğu belirtilmiştir (akt. Bilgiç, 2009). Yolak'ın (2016) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileriyle alay etmesinin, onları birbirleriyle kıyaslamasının, ayırım yapmasının, onlara karşı kaba davranmasının, bireysel farklılıklarını göz ardı etmesinin, öğrencilerine ilgi göstermemesinin ve iletişim becerilerinin eksik ya da yetersiz olmasının öğrencilerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine de neden olabilmektedir (Mursal, 2005). Bu durum, aynı zamanda öğrencilerin öğretmenlerine, derse ve dolayısıyla okula karşı olumsuz yönde tutum geliştirmelerine neden olması kaçınılmazdır.

Araştırmanın çalışma grubunun ortaöğretim düzeyi öğrencileri olduğu göz önüne alındığında, hangi eğitim kademesi olursa olsun öğrenciler için öğretmenler ile ilgili kurulan duygusal bağ ve iletişim, kendilerine değer verilmesi derse yönelik ilgiyi arttırdığı çeşitli çalışma sonuçlarında görülmektedir. Bu durumda tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere karşı kurdukları iletişimin olumlu olmasına daha özen göstermeleri beklenmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğretim programının değerlendirme boyutu ile ilgilidir. Bu konuya ilişkin olarak öğrenciler çoğunlukla olumsuz görüşlere sahiptir. Öğrenciler öğretmenlerinin yapmış oldukları değerlendirmelerde adil olmadıklarını ve hak ettikleri notu alamadıklarını düşünmektedir. Bu biçimde düşünen öğrencilerin sıklıkla ifade ettikleri neden, öğretmenlerinin değerlendirmelerinde öğrencilerin sadece sınav sonuçlarını dikkate aldıkları yönündedir. Hatta öğrenciler sınıf içi derse katılım ve çeşitli performanslarının değerlendirilmesinde de sınav notlarının temel alındığını belirtmişlerdir. Bunun aksine öğretmenlerinin adil olduğunu düşünen önemli oranda öğrenci grubu da bulunmaktadır.

Küçükahmet (2009) öğrenciler hakkındaki kararlara başarı yanında başka değer yargıları da katıldığını, bundan kaçınmanın oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle bu değer yargılarının öğrenci başarısını etkilediği için yeterince doğru olması hem dayandığı gözlem ve ölçmenin doğruluğuna, hem de değerlendirme için seçilen ölçütün uygunluğuna bağlı olması gerektiğini belirtmiştir. Eisner, (2016) bu durum ile ilgili şu yorumu yapmıştır:

“Aynı birimle ölçülebilme, herkes aynı yörüngede olduğunda; ortak değerlendirme uygulamaları ve ortak eğitim programları yürütüldüğünde mümkündür. Ancak öğrenciler farklı problemler üzerinde çalışıyorsa, aynı birimle ölçülebilme yersiz bir amaçtır” (s.25).

Demokratik bir eğitim programı, öğrencileri, bilginin müşterileri şeklindeki pasif rolü değiştirmeye ve “anlam yaratıcıları” şeklindeki aktif rolü üstlenmeye çağırır. Böyle bir program,

insanların hem dış kaynakları çalışarak, hem de kendi bilgilerini oluşturmalarını gerektiren karmaşık etkinliklere katılarak bilgi edindiklerinin farkındadır (Apple ve Beane, 2011, s. 48)

Araştırmada bazı öğrencilerin diğerleri gibi dersler ya da konular üzerinde herhangi bir sorgulama yapmadıklarına ilişkin görüşler de tespit edilmiştir. Öğrenciler kendi istek ve beklentilerinin neler olduğu üzerinde düşünmemektedir. Jackson (1968), öğrenciden istenilen başarıyı kazanması için kendi istek ve beklentilerini gerçekleştirmesi değil, örtük olarak ondan beklenen davranışları yapması, ödevlerini yapması, dersini çalışması, kendisine sorulan sorulara cevap vermesi gibi davranışların beklendiğini ifade etmiştir.

Eisner (2016), “okulların işlevi, öğrencileri okulda daha iyi şeyler yapar hale getirmek değildir. Okulların işlevi öğrencileri hayatta daha iyi şeyler yapar hale getirmektir” (s. 24) demiştir. Gay (1990), eğitim programını tanımlarken, “eşit biçimde başarıya ulaşmak zorundaysak, programa ilişkin düşüncelerimizi sadece ders içeriğini değil, okul kültürünün tamamını kapsayacak biçimde genişletmemiz gerekmektedir” ifadesinde bulunmuştur (akt. Oliva ve Gordon, 2018, s. 7).

Bu ve buna benzer araştırma sonuçları, eğitim sisteminin en önemli paydaşı olan öğrencilerin deneyimleri yoluyla, uygulanan öğretim programlarına ilişkin önemli veri sağladığını göstermektedir. Bu verilerin sadece araştırmacılar tarafından ortaya konması mikro düzeyde okulları ve sınıfları, makro düzeyde eğitim sistemini tek başına değiştirmeyecektir. Bu sonuçların hem mikro hem de makro düzeyde etkili olabilmesi için eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Öğretim programlarının amaçlarının, içeriğinin belirlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, değerlendirme yaklaşımlarına karar verilmesi öğrencileri birinci dereceden etkileyen boyutlardır. Dolayısıyla özellikle programlar hakkında karar vericilerin, program geliştirme ve değerlendirme uzmanlarının ve programları uygulayıcıların, öğretim programları ve programlarda yer alan derslere yönelik öğrencilerin edindikleri deneyimlerini, görüşlerini, algıları ve beklentilerini dikkate almaları gerekmektedir. Sistemin ve öğretim programlarının bu yolla devamlı surette değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının sisteme yeniden dönüşünün sağlanması sistem yaklaşımının başarısı için önemli bir gerekliliktir. Ortaya çıkan sonuçların öğrencilerin hem öğrenim gördükleri okullarına yönelik duygularını, hem de genel olarak okul olgusuna ilişkin algılarını etkileyeceği unutulmamalı, her bir neden, ayrı bir sorun olarak ele alınmalı ve bu sorunların çözülmesi için daha somut bir biçimde çaba gösterilmelidir.

Kaynaklar

- Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim okullarında, öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin, öğrencilerin derse katılımına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akçadağ, T. (2018). *İyi öğretmen doğru okul*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, G. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlığı ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Altındağ, A. (2017). *Ortaokul 5. Sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar*. M. Sarı (Yay. haz.). Ankara: Dipnot.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.

- Barın, T. B. (2009). *Orta öğretim kurumlarındaki kimya öğretmenlerinin kimya öğretimindeki sorunlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespiti (Erzurum ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Billington, R. (2002). *Living philosophy: An introduction to moral thought* (3rd ed.). London: Routledge.
- Bobbitt, J. F. (2017). Eğitim programı. M. E. Rüzgar (Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brandt, R. S. ve Tyler, R. W. (2016). Amaç ve hedefler (içinde *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*). N. T. Bümen (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brint, S., Proctor, K., Murphy, S. P., Turk-Bicakci, L. ve Hanneman, R. A. (2009). General education models: Continuity and change in the US undergraduate curriculum, 1975–2000. *Journal of Higher Education*, 80(6), 605- 642.
- Chang, J. (2011). A casestudy of the “pygmalion effect”: Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies*, 4(1), 198-201.
- Cooley, L. (2014). Why standardized testing is ruining our schools, hurting our kids. Erişim adresi: bangordailynews.com/2014/05/08/opinion/why-standardized-testing-is-ruining-our-schools-hurting-our-kids/
- Çelik, Ç. ve Özdemir, T. (2017). Merkezi standart sınavlar ve sınıfsal ayrılma. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, (Sınav Özel Sayısı)*, 7-14.
- Çelik, K. ve Filiz, S. B. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67.
- Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum*. H. A. Başman (Çev.). Ankara: Pegem. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1991).
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce öğretim programının *Stufflebeam’in bağlam-girdi-süreç-ürün(CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 265-280.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing Co., second edition.
- Eisner, E. W. (2016). “Bir okulun işini iyi yapıyor olması” ne anlama gelir? (içinde *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*)(Çev. Edt. N.T. Bümen). Ankara: Pegem.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Ereş, F. (2014). Lise öğrencilerinin okuldan kaçma nedenlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD)/GUJGEF*, 34(3), 321-336.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2016). Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu. Erişim adresi: www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/
- Flinders, D. J., Noddings, N. ve Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications, *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42. doi: 10.1080/03626784.1986.11075989
- Gökdere, E. (2013). Öğretmen beklentilerinin yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(5), 179-183.
- Gümüş, A. (2017). Sınavlar, sınıflar veya 4. yabancılaşma: Taksonomi, önyargı ve ayrıştırmalar. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, (Sınav Özel Sayısı)*, 25-28.

- Gündoğdu, K., Çelik, B., Altın, M. ve Şimşek, E. K. (2016). Uygulamalı elektronik pazarlama dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi: Adnan Menderes Üniversitesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 63-81.
- Gürşimsek, İ. (1999). Students perceptions of teacher expectations in elementary classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 43-50.
- Hayırsever, F. (2010). Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hayırsever, F. ve Kalaycı, N. (2017). A comparative analysis of general culture courses within the scope of knowledge categories in undergraduate teacher education program “Turkey and the USA”. *Educational Research and Reviews*, 12(1), 1-18.
- Hazer, Ö. (2013). Çoklu zekâ destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi olasılık ve istatistik konusundaki başarılarına ve performanslarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Hewitt, T. W. (2018). *Eğitimde program geliştirme-Neyi neden öğretiyoruz?* S. Arslan (Çev. Edit.) Ankara: Nobel.
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Hoy, W. E. ve Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311. doi.10.1177/0013161X97033003003.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Karataş, H. ve Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Katıtaş, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kızılay, M. (2008). İlköğretim okullarında ikinci kademe öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. doi: 10.15390/EB.2017.6740
- Koca, S. A. ve Şen, A.İ. (2006) Orta öğretim öğrencilerinin matematik ve fen derslerine yönelik olumsuz tutumlarının nedenleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 137-147.
- Kotluk, N. ve Yayla, A. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf fizik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modelin göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1832-1852.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. Ö. Çokluk (Çev. Edit.). Ankara: Edge.
- Küçükahmet, L. (2009). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (24. Baskı). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi: mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf
- Memnun, D. S. ve Akkaya, R. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi hakkındaki düşünceleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 100-117.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Edit.). Ankara: Pegem.
- Mok, M. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: Apath model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Mursal, E. (2005). İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Oliva P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* K. Gündoğdu (Çev. Edit.) Ankara: Pegem.
- Ornstein, A. C.ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. A. Arı (Çev. Edit). Konya: Eğitim.
- Özçelik, A. (2007). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin fen bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özen, H., Güleş, H. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin okula, aileye ve sosyal çevreye ilişkin değer yargıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 51-74.
- Öztürk, B., Şahin, B. T. ve Koç, G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 390-413.
- Paas, F., Renkl, A. ve Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 1-8.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edit). Ankara: Pegem.
- Reboul, O. (1999). *Eğitim felsefesi*. I. Gürbüz (Çev.), İstanbul: İletişim.
- Rosenthal, R. ve Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. Y. Özden (Çev.). Ankara: Nobel.
- Serçek, Ö. G. ve Oral, B. (2016). Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi. *Journal of Tourism Theory and Research*, 2(1), 1-18.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Stufflebeam, D. (2003, 10 March). The CIPP model for evaluation. *The 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network*. Portland.
- Sweller, J. ve Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn? *Cognition and Instruction*, 12(3), 185-233.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304. Erişim adresi: ilkogretim-online.org.tr
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- TEDMEM (2018). *Prof. Dr. İoanna Kuçuradi ile felsefe ve eğitim üzerine*. Erişim adresi: tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ioanna-kucuradi-ile-felsefe-egitim-uzerine
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Wehlburg, C. M. (2010). Integrated general education: A brief look back. *New Directions for Teaching and Learning*, 121(Spring), 3-11.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (19. Baskı). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yolak, R. S. (2016). *Ergenlerin öğretmen davranışı algısı ve öğretmen davranışlarının öğrencilerin hayatları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yükseköğretim, Toplum Çalışma Grubu (2000). *Gelişmekte olan ülkelerde yükseköğrenim sorunları ve çözüm umutları*. İ. Mısırlı & Y. Tanık (Ed.), (M. Delikara, Çev.). Dünya Bankası, Washington, D.C., USA.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program*. Ankara:Nobel.

Extended Abstract

Introduction

Throughout history, all societies have wanted to provide individuals with various knowledge, skills and cultural elements in both formal ways through educational activities in educational institutions and informal ways through social life. The school ranks first among formal education institutions. The school, which has a long history in the historical process, continues to be one of the most important institutions of the social structure. According to Dewey (2015), school should be considered as the most important tool of socialization. The school, which is a small model of society, prepares the child for social life; on the other hand, it enables the child to express himself / herself and fulfil self-realization. The task of the school, as well as academic achievement of the student, let them socialization, provide cultural richness, get intellectual personality, and develop both physically and morally (Akçadağ, 2018). In order to realize all these purposes, the process of giving individuals desired behavior in a formal form is realized through education and training programs which are prepared and arranged according to the needs of the individual and society and the features of their information areas.

Taba (1962) described curriculum as “the plan for learning” in the most general sense (Oliva & Gordon, 2018, p. 7). Bobbit (2017) has a more comprehensive description about this issue: “It is the total of what children and young people should do and experience in order to develop the skill to do things well in adulthood and to be adults in all respects” (p. 44). Taba (1962), in another definition based on each dimension of the curriculum; “Each curriculum includes common elements such as different content identification and regulation approaches that shape the objectives and objectives and learning and teaching methods, and ends with an evaluation method aimed at determining whether the objectives are achieved” (Oliva & Gordon, 2018, p. 6). In this definition, the four main dimensions of a curriculum, the aim, content, learning-teaching process and evaluation are emphasized.

Schlechty (2005) states that when a curriculum is organized in such a way that the content is presented to the students is appropriate to their interests and needs and organized to enable them to acquire the necessary skills, effective learning can take place. In other words, that it is necessary to have meaningful experiences and learning environments for the students in order to have a permanent experience and learning experience through curricula (Sarı, 2007, p. 94). The fact that the students find the topics they learn is meaningful for themselves can increase their interest in learning. Thus, it can be said that the students who are interested in courses will have more interest in the school will increase in time. According to Newmann (1991) if the content taught in classes are close to reality, if the student is able to evaluate, implement and adopt them, they may increase their loyalty towards learning and therefore school (Arastaman, 2006, p. 34).

The aim of this study is to determine the views of students about the courses in high school curriculum. The views of high school students’ opinions about curriculum which are performed in their schools were examined in the context of three main dimensions of curriculum, content, learning-teaching processes and evaluation.

In addition, it can be said that this study is a curriculum evaluation study because it provides the opportunity to evaluate the courses in high school curriculum in the study with the opinions of the students who are the most important internal denominator of the education system. As this study aims to evaluate the whole process of implementation of curriculum, in this study, courses are evaluated with Stufflebeam’s Model (Context, Input, Process and Product-CIPP).

Method

The model of the study is descriptive and qualitative research. Eight different types of high schools were identified in the central district of Duzce in order to ensure maximum diversity during the study group. The study group of the study consisted of seventy, 11th grade students studying in these high schools in Duzce Central District in the 2015-2016 academic year. 57.1% of the students were female and 42.9% were male. The data was collected by semi structured interview form developed by the researchers. Content analysis method was used for data analysis.

Result and Discussion

In this study, it is aimed to determine the opinions of the high school students about content, learning-teaching and evaluation dimensions of the courses given in the schools they are studying, and their opinions on the approaches and practices of their teachers within each dimension. In addition, it was tried to interpret how their views and perceptions of their schools are changed.

Within the scope of the first sub-aim of the study, it was concluded that the majority of the students' opinions regarding the content dimension of the courses were negative. The most negative opinion stated by the majority of students was that the contents of the courses are difficult. This difficulty causes students to perceive lessons as a difficult lesson. The difficulty of the content was explained mostly by the lack of level. The students thought that the subjects of some courses are very heavy compared to the high school education level and that these subjects should be at the higher education level.

Another important findings regarding the content of the courses is that students thought that some lessons and subjects are unnecessary. According to the students, the lessons or subjects are unnecessary if they are not directly related to the education they want to take at the university or the professional life they want to take after the university. This finding is important in terms of demonstrating once again that high school level education is considered as a test-indexed education. In fact, the students want to take courses for the fields they are studying (verbal, numerical, equal weight) and they believe that the courses outside their own field are meaningless. The findings of this study showed that unfortunately, not the examination system, but the curriculum is blamed with not suitable for the examination system by the students.

When the negative opinions about the content of the courses are examined, it can be thought that the majority of the students have negative views and perceptions about school and education system may be negative. Because if a student states that the knowledge at the school will not be useful to him/her, that it is unnecessary and that she/he does not get any information related to daily life, his/her interest in school will probably be affected negatively.

In relation to this finding of the study, the majority of the students stated that the content of the courses should be easy to be interesting. If the subjects of a lesson or course are easy for them, then they find it interesting. The other opinions of the students about the content to be interesting, the content should be new, provide benefits, and be understandable for the students. Although it is important for the content to include current and social events, that this opinion was explained by very few students (f: 3) made the finding more important.

Within the scope of the second sub-aim of the study, students explained their opinions about the teaching-learning dimension of the courses. They stated which teaching methods, techniques were used and what kind of applications were done in the learning-teaching process. Students stated that mostly narrative method was used. In order, the narrative method was followed by group work, discussion, brain storming, question-answer, research, laboratory, modelling, drama and experiment methods and techniques.

An important finding regarding the learning-teaching dimension in the study is that the students explained they are mostly applied to the multiple-choice test-solving in the courses. It is a known fact that students are preparing for university entrance exams because they are 11th grade students. However, the fact that multiple-choice test-solving has become a teaching method for exam preparation shows once again the effect of the examination system on the courses.

Within the scope of the second sub-aim of the study, students expressed their opinions about their communication with their teachers during the learning period. According to this, the students stated that their teachers mostly had positive communication with them. Among these views, the most important element for students is that teachers value themselves. This allows students to communicate with their teachers in a comfortable way and thus have a positive perception towards their teachers and the related course.

The third sub-aim of the study is related to the evaluation dimension of the courses. Students on this subject often had negative views. The students thought that their teachers are not fair in terms of their evaluations and they do not give the grades they have deserved. On the contrary, some students think that their teachers are fair.

The results of the study once again revealed the need for a review of high school curricula. It should be taken into consideration that the positive or negative perceptions of students towards their courses will change their perception of their schools. Especially it should be taken into consideration by educators and decision makers in the development of the curriculum that the expectations and needs of the students are given importance and even a single student does not have a negative perception and feeling in the education system. According to the system approach in education, all elements and stakeholders that make up the system for success of the system affect each other. Therefore, the opinions of all the stakeholders that make up the system should be included in the process to improve and improve the system.