



ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM İLKELERİNİ BENİMSEME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

LEARNER-CENTRED PRINCIPLES ADOPTION SCALE: STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Hakan SİVRİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği, Buca / İzmir / TÜRKİYE, hakansivri@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6730-9243

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D. Buca / İzmir / TÜRKİYE, ssahin66@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1135-0327

ÖZET

Öğrenciler farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelir ve öğrenciler farklı zeka, beceri, yeterlilik, duygusal altyapı, gelişim aşaması, öğrenme oranı ve tarzına sahiptir. Bu nedenle, “herkes için standart beden” düşüncesi ve programlarının ötesine geçip öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha fazla hitap eden reform çabaları halihazırda yaygınlaşmıştır. Uzun ve kapsamlı araştırmalar sonucu ortaya konan öğrenci merkezli eğitim ilkeleri öğrenmeye etki eden bütün unsurları ve yine öğrenci merkezli eğitim anlayışının özelliklerini barındırmaktadır (APA, 1993;1997). Ancak, eğitim yöntem ve uygulamalarında her ne kadar öğrenci merkezliliğe geçiş günümüzde hız kazansa da sahadaki uygulayıcıların inanç ve tutumları etkililik konusunda belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışmada öğrenci merkezli eğitim ilkelerinin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ne derece benimsendiğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen geçerli veriler ışığında ölçme aracı geçerlilik ve güvenilirlik testleri çerçevesinde incelenmiş ve açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin faktör yapısı ortaya konularak yapısal eşitlik modellemesi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. 4 faktör ve Likert tipi 26 maddeden oluştuğu saptanan ölçeğin faktör yapısının yapısal eşitlik modeliyle uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı açısından Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı toplam .88 olarak tespit edilmiş ve Spearman Brown’un iki yarı test korelasyon katsayılarıyla birlikte incelendiğinde de ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçlarının öğrenci merkezli eğitimin geliştirilmesi noktasında bir kaynak veya veri toplama aracı olarak eğitim çevrelerine, politika geliştiricilere, uygulayıcılara ve eğitim yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci merkezli eğitim, öğrenci merkezli eğitim ilkeleri, ölçek geliştirme

ABSTRACT

Students come from different socio-economic backgrounds. Thus, they have different intelligence types, skills, competences, emotional backgrounds, developmental stages, learning rates and styles. Therefore, the educational reform efforts going beyond the “one size fits all” idea and addressing students’ individual differences have already become widespread. The learner-centred principles, introduced as a result of long and comprehensive research, have all the elements influencing learning and the characteristics of the learner-centred educational approach (APA, 1993; 1997). Although the transition to student-centeredness in education methods and practices is gaining speed today, the beliefs and attitudes of the practitioners in the field determine the effectiveness. Therefore, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the degree to which learner-centred principles are adopted by school administrators and teachers in the current study. In the light of the valid data obtained from the participants, the instrument was examined within the framework of validity and reliability tests. For this, the factor structure of the scale was analyzed by using exploratory factor analysis (EFA), and the structural equation modeling was

tested with the confirmatory factor analysis (CFA). The factor structure of the scale, which was found to consist of 4 factors and 26 Likert type items, was found to be consistent with the structural equation model. In terms of internal consistency of the scale, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was found to be .88 and it was figured out that the scale had good internal consistency when examined with Spearman Brown's two half-sphere test correlation coefficients. It is believed that the results of the study will contribute to education circles, policy developers, practitioners and education managers as a resource or data collection tool in the development of student-centered education.

Keywords: Learner-centred education, learned-centred principles, scale development

1. GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik devrim ve küreselleşme süreçleri tüm dünyada eğitimin önemini artırmakta ve buna bağlı olarak eğitim sistemlerini derinden etkilemektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler, hem kendilerini küreselleşmenin olumsuz rüzgârlarına karşı korumak hem de yeni gelişmelere ayak uydurmak için eğitim sistemleri üzerinde nitel ve nicel yeni düzenlemelere girişmektedir (UNESCO, 2000). Son yıllarda ise bu çabalar; bilgiyi almaktan çok öğrenmeyi öğrenmeye, geleneksel edilgen öğrenmeden etkin öğrenmeye, öğretmen merkezli öğrenci merkezliye, esnek ve çeşitliliğe dayalı öğrenmeye, küçük grup veya bireysel öğrenmeye yönelmektedir. Öğretmenlerin rolleri de karar veren olmaktan öğrenmeyi kolaylaştırıcılığa, öğretici olmaktan ortam düzenleyici ve yönlendiriciliğe ve uzman olmaktan öğrenen olmaya doğru evrilmektedir (Demirel, 2003).

Yakın zamanda öğretim programlarının yapılandırılmacı ve öğrenci merkezli yaklaşıma göre yapılması, öğrenme esnasında kontrol ve sorumlulukların öğretmenle birlikte etkin olan öğrenciye ait olması istenen durumdur (Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 2009). Bu süreçte öğrenen de öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığından, öğrenene sürecin çeşitli yönleri ile ilgili yorumlama, karar alma ve değişiklik yapma fırsatları verilir ve karmaşık öğretim etkinlikleriyle öğrenen öğrenme esnasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya sevk edilir (Açıkgöz, 2005). Öğrenci merkezlilik kavramının gelişime açık ve dinamik bir kuramsal çerçeveye oturuyor olmasına rağmen (Henson, 2003), öğretim etkinlikleri bakımından öğrenci merkezli eğitim bir yöntem değil, bir tutumdur (Ünver, 2002). Nitekim McCombs ve Whisler (1997, s. 6) öğrenci merkezli eğitimi; bireysel olarak öğrenciler üzerine odaklanma (onların kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları, bakış açıları, özgeçmişleri, becerileri, ilgi alanları, yeterlikleri ve gereksinimleri) ile öğrenme üzerine odaklanmayı (öğrenmenin nasıl olduğu ve güdülenme, başarıya ulaşmadaki en etkili öğretim uygulamaları) birleştiren bir bakış açısı olarak nitelemektedirler.

McCombs ve Whisler'a (1997) göre öğrenci merkezli eğitim modeline göre öğrenciler tek ve benzersizdir. Bu nedenle, "herkes için standart beden" düşüncesi ve programlarından ziyade, sorumluluk alıp öğrenme süreçlerinde etkin rol alabilmeleri için öğrencilerin farklılıklarını dikkate almak gerekir. Bireysel farklılıkları öğrencilerin zeka, öğrenme oranı, öğrenme stili, gelişim aşaması, becerileri, yetenekleri, yeterlikleri, duyguları ve diğer akademik olan ve olmayan özellikler ve gereksinmelerinin duygusal durumlarını içerir (McCombs, 2001; 2003). Öğrencilerin her birine buna göre yaklaşılmalı ve deneyim ve ardışık öğrenmeye önem verilmeli; ayrıca, öğrenme olumlu kişilerarası ilişkiler ve etkileşimlerin olduğu, rahat ve düzenli, öğrencinin saygı ve kabul gördüğü olumlu ortamlarda gerçekleşir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme temel olarak doğal bir süreçtir; öğrenciler doğal olarak meraklıdır ve dünyayı öğrenmeye çalışır (APA, 1993, 1997; McCombs ve Whisler, 1997; Weimer, 2002).

Bu yaklaşıma göre en önemli öge öğrencidir. Öğrenci, eleştirel ve yaratıcı düşünce ile neyi niçin öğrendiğini tasarlar, kendi öğrenmesini kontrol eder, daha iyi öğrenebilmek için planlar yapar, iyi ve kötü olduğu konuları keşfetmeye çalışmak için gayret gösterir (Weimer, 2002). Bu nedenle öğrenmeye öğretmenin bakışıcısından ziyade öğrencinin bakışıcısından yaklaşmaktadır. Öğretmen ise öğretim etkinliklerini ve ders konusunu öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve yeteneklerine göre düzenler (Dewey, 1916). Aslında öğrenci merkezli bir sınıfta, bütün öğrenciler diğerleriyle nasıl işbirliği yapacağını, yeri geldiğinde kırıncı olmadan nasıl rekabet edeceğini ve otonom bir şekilde nasıl çalışacağını öğrenirler (Johnson, Johnson ve Smith, 1984). Bununla beraber, diğer öğrencilerle etkileşim ve işbirliği halinde sorunlarını ve bilgilerini diğerleriyle paylaşır, öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için düşünür, araştırır, keşfeder ve işbirliği yapar (Açıkgöz, 2005). Ayrıca, bireysel öğrenme hedeflerini ve kendi projelerini seçmek, kendi yeteneklerine güvenerek kendi hızlarında çalışmak, önceki öğrendiklerini kullanıp yeni bir durum için olası uygulamaları düşünmek, öğrenme sürecini ve kendi performansı değerlendirmek de öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin üstlendiği roller arasında gösterilir (Demirel, 2000; Henson, 2003; McCombs ve Whisler, 1997; McCombs, 2001; McCombs ve diğ., 2008).

Öğrenci merkezli sınıflarda öğretmen tüm öğrencilerin öğrenebileceği inancıyla öğrencilere partner gözüyle bakar, onlardan yüksek beklentileri olduğunu ortaya koyar ve tüm öğrencilerin görüşlerini dinler ve görüşlerine saygı gösterir. Bunun yanında, partnerlikte öğretmenler öğrencilerin neyi nasıl öğrenecekleri konusunda karara katar. Öğretmenler, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerini teşvik eder ve öğrencilerin anlamı ve içeriği yapılandırmalarına yardımcı olur (McCombs ve Whisler, 1997; McCombs, 2003; McCombs ve diğ., 2008). Böylelikle öğretmenin rolü kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılık olmak üzere üç özellik ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 2005). Bu açıdan, öğretmen eğitiminin bu roller ile uyumlu bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Kanu, 1996; Ünver ve Demirel, 2004). Ölçme ve değerlendirme hususunda ise öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenler öğrencilerin becerilerini farklı yollarla göstermesine izin verir ve öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek kendi gelişimlerini yansıtmalarını sağlar. Değerlendirme noktasında bireysel gelişim ve ilerlemeye ilişkin dönüt sağlamak için ilerleme süreç odaklı bir şekilde izlenir. Standart bir değerlendirmeden ziyade öğrenciler farklı biçimlerde değerlendirir. Bir başka deyişle, öğrencilerin kendi başarılarını sergileyebilmeleri için değerlendirme türünü seçmelerine imkan tanınır (McCombs ve Whisler, 1997).

Milli Eğitim Bakanlığının Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinde öğrenme açısından okulu, öğrenciyi, öğrenme ortamlarını ve sürecini açıklayan özellikler şu şekilde sıralanmıştır: 1) Öğrenmeyi öğrenmek esastır, 2) her öğrenci öğrenebilir, 3) her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar, 4) düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşüncüyü geliştirir, 5) başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar, 6) öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır, 7) merak, yaratıcılık ve karmaşık düşünmeyi harekete geçiren ödevleri daha zorlarını başarabilmeye teşvik eder, 8) her öğrenci farklı zamanda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir, 9) farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır, 10) öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır, 11) her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir, 12) her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır (MEB, 2007).

1.1. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri

Öğrenme, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilemeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişim” (Senemoğlu, 2000, s.94) olarak ele alınabilir. Ayrıca, öğrenme bireyin “kendi algıları, düşünceleri ve duygularından süzerek kendi yaşantısı yoluyla edindiği bilgi ve deneyimlerden anlamı keşfetmesi, yapılandırması” ve bir bakıma bilgiyi etkin bir şekilde yorumlanması sürecidir (Senemoğlu, 2000, s.434). Bu yeni bilgi, öğrenci tarafından doğruluğunu da sorgulayarak yapılandırılır. Buna göre, ön koşul öğrenmeler kullanıma hazır hale geldikten sonra yeni öğrenmelere geçilir; eski ve yeni materyaller arasında bağlantı kurulur ve bu şekilde öğrenmenin daha kolay ve öğrenilen bilginin daha kalıcı olması sağlanır (Senemoğlu, 2000).

Öğrenmeyi etkileyen faktörleri belirlemek, okullarda reform ve yeniden yapılanma adına temel bir çerçeve oluşturacak genel ilkeleri ortaya çıkarmak için 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneği (APA) bir çalışma grubu oluşturmuştur (McCombs ve Whisler, 1997). Bu çalışma grubu yürüttüğü uzun soluklu araştırmalar neticesinde öğrenmenin a) bilişsel ve biliş ötesi, b) güdülenme ve duygusal, c) sosyal ve gelişimsel ve d) bireysel farklılıklar olmak üzere dört ana boyutu ilgilendiren faktörlerden etkilendiğini saptamışlardır. Böylece bu dört grupta kümelenen ve öğrenci merkezli eğitimin özelliklerini kapsayan Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri ortaya çıkmıştır (APA, 1993, 1997). Bütün olarak ele alındığında, bu boyutların öğrenmeyi etkileyen okul içi faktörler üzerine bütüncül bir bakış açısı sağladığı dile getirilebilir. 14 ilkedен oluşan ve 4 ana başlık etrafında şekillenen öğrenci merkezli eğitim ilkeleri aşağıda belirtilmiştir (APA, 1997; Lambert ve McCombs, 1998; McCombs ve Whisler, 1997; McCombs, 2003; Wagner ve McCombs, 1995):

a) Bilişsel ve biliş ötesi boyut; yapılandırmacı öğrenme, bilişsel öğrenme ve üst düzey düşünce stratejileri üzerine odaklanan ilkelere:

1. *Öğrenme sürecinin doğası;* öğrenme, bireyin kendi algıları, düşünceleri ve duygularından süzerek elde ettiği bilgi ve deneyimler yoluyla anlamı keşfetmesi ve yapılandırması sürecidir.

2. *Öğrenme sürecinin amacı*; her öğrenci, elde ettiği verilerden bir anlam yaratır, zaman içerisinde ve rehberlik yardımıyla bunu gözden geçirir ve diğer bireyler için anlaşılır hale getirmek için gayret gösterir.
3. *Bilginin yapılandırılması*; öğrenci, daha kalıcı bir anlam oluşturmak için bilgileri arasında özgün bağlantılar kurar.
4. *Stratejik düşünme*; karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için öğrencilerin farklı düşünme ve mantık stratejilerini oluşturabilmesidir.
5. *Düşünmeyi düşünme*; yaratıcı ve eleştirel düşünceyi harekete geçiren zihinsel süreçlerin işletilmesi ve gözlenmesi için gerekli olan yüksek düzey düşünme stratejileridir.
6. *Öğrenmenin bağlamı*; öğrenme kültür, teknoloji ve öğretim uygulamalarını içeren çevresel etkenlerden etkilenir. Teknolojiler ve öğretim uygulamaları öğrencilerin önceki bilgi düzeyi, bilişsel yeteneği, öğrenme ve düşünme stratejilerine uygun olmalıdır.

b) Güdülenme ve duygusal boyut; içsel güdülenme, öğrenme hedefleri, endişe, entelektüel merak ve bilişsel yaklaşımların klinik uygulamaları arasındaki bağın ve ilişkinlerin üzerinde odaklanan ilkelere:

7. *Öğrenme üzerindeki güdüsel ve duygusal etkenler*; öğrencinin sorumluluk duygusu, hedefleri, ilgi alanları, yeterlilikleri ve beklentileri başarıma güdüsünü besler.
8. *Öğrenmeye olan içsel güdülenme*; öğrenciler doğal bir öğrenme eğilimine sahiptir. Öğrencinin yaratıcılığı, üst düzeyde düşünme becerisi ve doğal merakı öğrenmeye olan güdülenmeye katkı sağlar.
9. *Güdülenmenin çalışma üzerindeki etkileri*; karmaşık bilgilerin ve becerilerin kazanılması öğrencilerin çaba sarf edip uygulama yapmasını gerektirir.

c) Gelişimsel ve sosyal boyut; herkes için özgün bir macera olsa da öğrenmenin kalıtsal ve çevresel etkenlerden etkilenecek bazı ortak gelişimsel aşamalardan etkileşim ve işbirliği yoluyla ilerlemesine odaklanan ilkelere:

10. *Öğrenme üzerindeki gelişimsel etkenler*; öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel gelişim zamanları ve hızları farklıdır.
11. *Öğrenme üzerindeki sosyal etkenler*; öğrencilerin diğerleriyle olan sosyal etkileşimi, ilişkisi ve iletişimi öğrenmeyi etkiler.

d) Bireysel farklılıklar boyutu; geçmiş yaşantılar, inanç sistemleri ve yetenekler gibi çevresel değişkenlerin rolü hakkındaki kuramlar ile dilbilimsel, kültürel ve sosyal farklılıkları öğrenci merkezli anlayışın merkezinde olduğu öne çıkarmaktadır.

12. *Öğrenmedeki bireysel farklılıklar*; öğrenciler, önceki deneyimleri ve kalıtsal özelliklerinin getirdiği öğrenmeye karşı farklı yetenek, tercih ve eğilimlere sahiptir.
13. *Öğrenme ve çeşitlilik*; öğrencilerin dil, inanç, kültür, ırk ve sosyo-ekonomik özellikleri ve farklılıkları öğrenmeyi etkiler.
14. *Eğitim standartları ve ölçme*; yüksek ve çetin standartlar koymak, öğrenen kadar öğrenme sürecini de ölçmek ve değerlendirmek öğrenme sürecinin bütünleyici bir parçasıdır.

Uzun ve kapsamlı araştırmalar neticesinde ortaya konulan bu ilkeler, çocuklardan öğretmenlere, yöneticilere, velilere ve eğitim sistemimiz içerisindeki toplumun diğer üyelerine kadar bütün öğrenenler için geçerli ilkelere (APA, 1997). Geniş bir perspektiften değerlendirildiğinde, bu 14 ilkenin öğrenmeyi, güdülenmeyi ve başarıyı destekleyen eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca bu ilkeler, eğitim reformu ve okulları geliştirme çabalarında neyin göz ardı edilmemesi gerektiği hususunda kavramsal bir modele de temel teşkil etmektedir. Esasen, öğrenci merkezli eğitim ilkeleri kapsamlı bir öğrenme modelinin bilgi tabanını oluşturduğundan öğrenme konusunda bu ilkelere her bir öğrenci için en iyi derecede fayda sağlanabilmek isteniyorsa, bu ilkelerin hiçbir şekilde birbirinden ayrı ve bağımsız ele alınmamalıdır. Bu nedenle öğrenci merkezli eğitim ilkeleri, özellikle öğretim, ölçme ve değerlendirme, okul yönetimi ve diğer yapısal boyutlardaki

reform çabaları için bir sistematik yaklaşım görevi görebilir (Crick ve McCombs, 2006). Bahse konu ilkelere dayanan bu temelin göz ardı edilmesi durumunda en basit öğretim programları bile başta dezavantajlı ve uyum sorunu yaşayan öğrenciler olmak üzere her yaştan bütün öğrencilere ulaşma konusunda yetersiz kalacağı açıktır (Wagner ve McCombs, 1995).

Şimdiye kadar yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaların daha çok öğrenci merkezli eğitimin gözlendiği eğitim ortamı (King, 2003; Meece, 2003; McCombs, 2003b; Ocak ve Ocak, 2003; Thompson, Licklider ve Jungst, 2003; Schumacher ve Kennedy, 2008; Şahin ve diğ., 2014; Yaşar ve diğ., 2015) ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi tanıma ve uygulama düzeyine ilişkin konuları (Pierce ve Kalkman, 2003; Weinberger ve McCombs, 2003; Ünver ve Demirel, 2004; Yılmaz, 2008; Wang ve Ma, 2009; Aliusta, Özer ve Kan, 2015) kapsadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenci merkezli eğitim modeli özelinde bazı ulusal (Bulut, 2008; Koç, 2014; Aliusta, Özer ve Kan, 2015) ve uluslararası (Bonk, Oyer ve Medury, 1995; Anderman ve Midgley, 1997; Greenwald, 1997; McCombs ve Lauer, 1997; McCombs, 1999; Crick ve McCombs, 2006) ölçme aracı geliştirmeyi içeren çalışmalar özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenci merkezli yöntem ve uygulamalara yönelik algılarını ölçmeye odaklanmıştır. Ancak bu girişimler arasında derin ve kapsamlı araştırmalara dayanarak ortaya çıkarılan öğrenci merkezli eğitim ilkelerinin bizzat eğitimciler tarafından ne derecede kabul gördüğüne ilişkin bir çalışmanın yer almadığı anlaşılmıştır. Oysa eğitimcilerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini öğrenme sürecinde ne derece benimsedikleri, öğrenci merkezliliğin uygulamada hayata geçirilmesi bakımından araştırılması gereken önemli bir konudur. Yapılan bu araştırma, eğitim alanında öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliliğe geçişin yaşandığı günümüzde yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini ne ölçüde benimsediğinin belirlenmesi bakımında özgündür ve önem arz etmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın öğrenci merkezli eğitimin geliştirilmesi noktasında eğitim çevrelerine, politika geliştiricilere, uygulayıcılara, yöneticilere ve liderlere bir kaynak ve bu alanda veri toplamada bir araç olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini saptamak için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere, kendi koşulları içinde incelenip ölçülerek, bir bakıma resminin çekilerek, çözümlenme yoluyla anlaşılmasına çalışılır (Balcı, 2004; Karasar, 2005). Bu kapsamda, çalışma nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür.

2.1. Araştırma Çalışma Grubu

Bu ölçek geliştirme çalışması temel olarak Bursa il merkezindeki ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini (ÖMEİ) benimseme düzeyleri ortaya çıkarmak için Gemlik, Gürsu, Kestel, Mudanya, Nilüfer, Osmangazi, ve Yıldırım ilçelerinde yapılmıştır. Bu nedenle araştırmanın çalışma evrenini Bursa Büyükşehir il sınırlarında bulunan 235 devlet ortaokulunda görev yapan 6536 öğretmen ve 586 yönetici oluşturmaktadır (MEB, 2017a). Ölçek geliştirme kapsamında geçerlilik ve güvenilirlik testleri için katılımcı örnekleme belirlenirken Bursa Büyükşehir il sınırları içerisinde bulunan 235 resmi ortaokulun listesi çıkarılmıştır (MEB, 2017b). Bu okullar birer küme olarak kabul edilerek oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına bağlı kalarak (Balcı, 2004) 10 okuldan 456 katılımcı (424 öğretmen, 39 yönetici) belirlenmiştir. Geçersiz ölçekler elenerek ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için toplamda 418 öğretmen ve yöneticiden geçerli veri elde edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu ölçek geliştirme çalışmasında, alan yazın taramasından elde edilen bilgiler ve fikirler doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini saptamak için araştırmacılar tarafından geçerli ve güvenilir bir “Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği” geliştirilmek hedeflenmiştir. Bu süreçte yazarlar tarafından konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazındaki ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiş (Bulut, 2008; Koç, 2014; McCombs, 1997; McCombs ve Lauer, 1997) ancak geliştirilmesi amaçlanan ölçek benzeri bir ölçek veya çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Akabinde, edinilen alan yazın bilgi ve verileri ışığında ölçek için madde

havuzu oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Madde havuzu oluşturma aşamasında hedef grupla görüşmeler yapılmış ve geribildirimler neticesinde maddeler oluşturulmaya başlanmıştır. Böylelikle 122 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada, oluşturulan maddelerin kapsam geçerliliğine yönelik 7 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme ve 1 istatistik uzmanının görüş ve önerileri alınmıştır. Bu aşamada, Davis'in (1992) de önerdiği gibi uzmanlardan bütün maddelerin kapsam geçerliliği açısından 1 ve 4 arasında (1-Madde uygun, 2-Madde hafifçe gözden geçirilmeli, 3-Madde ciddi şekilde gözden geçirilmeli, 4-Madde uygun değil) değerlendirilmesini içeren bir formu doldurmaları istenmiş ve gerekli düzeltmelerin yapılması için uzmanlardan gelen geribildirimler alınmıştır. Buna göre maddeler için (1) ve (2) seçeneklerini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına (9) bölünerek maddenin kapsam geçerlilik katsayısı elde edilmiş ve .80'den düşük katsayıya sahip maddeler kapsam dışına çıkarılmıştır. Ölçek formunda yer alan her madde (1) "kesinlikle katılmıyorum", (2) "katılmıyorum", (3) "kararsızım", (4) "katılıyorum", (5) "kesinlikle katılıyorum" dereceleri arasında değerlendirilmiştir. Uzman ve hedef katılımcı eleştirileri neticesinde bazı maddelerin çıkarılması, yeniden ifade edilmesi, ifade dilinin ve anlamının düzeltilmesi nihayetinde geliştirilmesi hedeflenen ölçek Likert tipi 39 madde ile son şeklini almıştır. Böylelikle geçerlilik ve güvenilirlik testleri için araştırmacılar tarafından belirlenen okullardaki öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama ve Analiz

Araştırma kapsamında Bursa Büyükşehir il sınırları içerisinde bulunan 235 resmi ortaokuldan yansızlık kuralına bağlı kalarak 10 okul ziyaret edilerek yönetici ve öğretmenlere "Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği" araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Geribildirimler sonucunda eksik ve hatalı veriler çıkarıldığında 418 katılımcıdan elde edilen veriler inceleme kapsamına alınmıştır. Hedeflenen ölçeğin kapsam geçerliliği çalışmalarının sonrasında uygulamadan elde edilen verilerin analize uygun olup olmadığını kontrol etmek için basıklık-çarpıklık (skewness) ve uç değer (outlier) katsayıları betimsel analiz ile incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Elde edilen basıklık-çarpıklık (skewness) değerlerin ± 1.5 arasında olması ve z skorlarının uç değer (outlier) barındırmaması neticesinde veri setinin normal dağıldığı ve analize elverişli olduğuna araştırmacılar tarafından karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Hedef ölçeği yapı geçerliliği açısından değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve yapısal uyum modeli açısından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda elde edilen faktörler ışığında ölçeğin yapısal eşitlik modellemesinin çıkarılması için LISREL 9.30 yazılımı kullanılmıştır. Ölçeği güvenilirlik açısından değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown iki yarı korelasyon katsayıları incelenmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın güvenilirlik ve geçerlilik testleri için elde edilen veriler IBM® SPSS 22 yazılımı ile analiz edilerek ölçeğin yapı geçerliliği ve faktörü yapısı açıklayıcı faktör analizi (AFA) yöntemi ile incelenmiştir. Faktör analizinden önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett's Sphericity testi sonuçları ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, 39 maddelik ölçeğin KMO değeri .89 ve Barlett's Sphericity testi sonucu ($df=741$, $p<.001$) anlamlı çıkması neticesinde verilerin faktör analizi için uygun olduğu değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2007, s.126). Tabachnick ve Fidell'in (2007) de belirttiği üzere ölçeğin bağımsız alt faktörlerini belirlemek için Varimax dik döndürme (rotasyon) tekniği uygulanarak faktör yükleri için alt sınır değeri .30 ölçüt kabul edilmek suretiyle yapılan incelemede özdeğeri 1.00'dan büyük 6 faktörün öne çıktığı göze çarpmış ancak son 2 faktörün yük değerlerinin birbirine çok yakın (1.048, 1.032) olması sebebiyle ölçeğin 1.214'ten büyük 4 faktör etrafında dağılım gösterdiği araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılmıştır. Faktör yapısı hakkında büyük ölçüde fikir veren yamaç - birikinti grafiği (Screeplot) de karar vermede kullanılan bir ölçüdür (Tabachnick & Fidell, 2007; Seçer, 2013). Bu grafik göz önüne alındığında da ölçeğin 4 faktör olarak şekillendiği gözlenmiştir.

Tablo 1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Bilişsel ve Bilişötesi	Güdülenme ve Duyusal	Gelişimsel ve Sosyal	Bireysel Farklılıklar
<i>Madde No</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>
Madde 18	.78			
Madde 21	.77			
Madde 05	.77			
Madde 19	.76			
Madde 34	.75			
Madde 13	.73			
Madde 25	.71			
Madde 15	.69			
Madde 36	.62			
Madde 35	.60			
Madde 37	.57			
Madde 29	.55			
Madde 17	.54			
Madde 39	.47			
Madde 16		.71		
Madde 24		.69		
Madde 08		.57		
Madde 23		.48		
Madde 07		.46		
Madde 06			.71	
Madde 27			.70	
Madde 28			.60	
Madde 02			.47	
Madde 12				.80
Madde 14				.59
Madde 32				.53
Özdeğer	9.06	2.01	1.49	1.21
Açıklanan Toplam Varyans	%30,26	%28,24	%45,81	%53,03

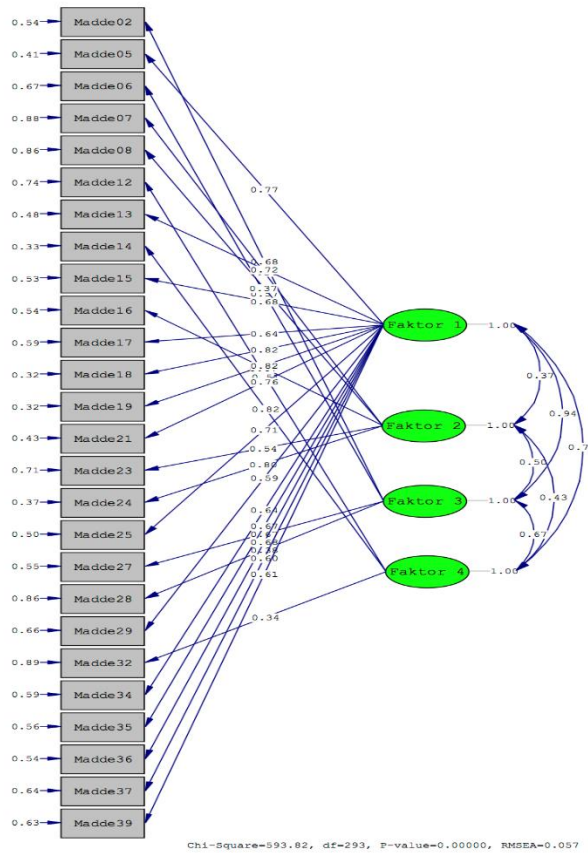
Ayrıca .30 düzeyinin altında kalan veya birden fazla faktörle ilişkilendirilen ve binişik maddeler çıkarıldığında yapılan yeniden incelenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi inceleme sonucu sırasıyla ilk faktörün özdeğerinin 9.061 ve toplam varyansın %30.26’sına, ikinci faktörün özdeğerinin 2.015 ve toplam varyansın %28,24’üne, üçüncü faktörün özdeğerinin 1.497 ve toplam varyansın %45,81’ine ve son olarak dördüncü faktörün özdeğerinin 1.214 ve toplam varyansın %53,03’üne katkıda bulunduğu görülmüştür. Faktör değerleri ve faktörlerin toplam varyansın %50’sinden fazlasını açıklayabildiği göz önünde bulundurulduğunda elde edilen faktörlerin ölçeği açıklamada uygun olduğu değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.126). İşlemler sonucunda elde edilen toplam varyans oranları ne kadar yüksekse faktör yapısının da o kadar güçlü olduğu göz önüne alındığında elde edilen bu sonuçların %40 ile %60 arasında olması nedeniyle sosyal bilimlerde yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010; Seçer, 2013). Analizler sonucunda 4 boyut ve 26 maddeden oluştuğu gözlenen ölçek son şeklini almıştır. Buna göre birinci alt boyutun 14 maddeden, ikinci alt boyutun 5 maddeden, üçüncü alt boyutun 4 maddeden, dördüncü alt boyutun 3 maddeden oluştuğu gözlenmiştir.

Doğrulamalı faktör analizine ilişkin (DFA) elde edilen değerler analizin istatistiki açıdan anlamlı olduğuna işaret etmektedir [$X^2=593,83$, $sd=293$, $p<.01$].

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

Uyumluluk İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Değer
X^2 “p” değeri	$p < .05$.00
X^2/sd	< 5	2.02
GFI	$> .90$.87
AGFI	$> .90$.84
CFI	$> .90$.91
RMSEA	$< .08$.05
RMR	$< .08$.06
SRMR	$< .08$.06

Tablo 2’de de görüldüğü üzere X^2/sd sonucunun 3’ün altında ve 2’ye yakın bir değerde bulunması elde edilen verinin yapısal açıdan iyi derecede uyuma işaret etmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Modele ilişkin diğer uyum indeksleri incelendiğinde [GFI=.87, AGFI=.84, CFI=.91, RMSEA=.05, RMR=.06, SRMR=.06] ölçek için önerilen modelin uyumlu olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak analiz edilen modele ilişkin elde edilen değerler standart uyum indeksleri ölçüsünde incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığı anlaşılmaktadır (Şekil 1). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre yapısal geçerlilik açısından çıkarılan model ile elde edilen veri arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğu bu nedenle analiz edilen ölçeğin yapısal geçerliliğe sahip olduğu değerlendirilmektedir (Hooper ve Mullen, 2008; Schreiber ve diğ., 2006; Schumacher ve Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009; Wang ve Wang, 2012).

Şekil 1. DFA Yapısal Eşitlik Modellemesi.

Ölçeğin ölçüm güvenilirliği açısından iç tutarlılık testi uygulandığında ölçeğin faktörler bağlamında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .91, .62, .64, .55 toplam iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak tespit edilmiştir. Maddeler arasındaki ayırım geçerliliği bakımından madde-toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde maddelerin .29 ile .74 arasında değiştiği gözlenmiş olup maddelerin ayırt ediciliği açısından .20'nin altında ve negatif değerde olmaması gerekmektedir (Tavşancıl, 2010). Ancak, .30 ve daha yüksek değerdeki maddelerin katılımcıları iyi derece ayırt etmektedir (Büyüköztürk, 2007). Buna göre, madde-toplam korelasyonu incelendiğinde madde ayırt ediciliği açısından yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır.

Table 3. Ölçeğin Madde Sayıları ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Spearman Brown İki Yarı Test
Bilişsel ve Bilişötesi	14	.91	.87
Güdülenme ve Duyusal	5	.62	.64
Gelişimsel ve sosyal	4	.64	.67
Bireysel Farklılıklar	3	.55	.42
Toplam	26	.88	.85

Tablo 3 incelendiğinde ölçek toplam ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha iç tutarlılık derecelerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Nitekim ölçeğin iç tutarlılığı açısından $.60 \leq \alpha < .80$ iyi düzeyde güvenilir, $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Balcı, 2004; Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2010; Seçer, 2013). Bu açıdan bakıldığında Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri Ölçeği'nin oldukça güvenilir olduğu göze çarpmaktadır. Spearman Brown'un iki yarı test korelasyon katsayıları incelendiğinde de ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ

Ulusal ve uluslararası alanyazında öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenci merkezli yöntem ve uygulamalara yönelik görüşlerini ölçmeyi amaçlayan araştırmalar (Bonk, Oyer ve Medury, 1995; Anderman ve Midgley, 1997; Greenwald, 1997; McCombs ve Lauer, 1997; McCombs, 1999; Bulut, 2008; Koç, 2014; Aliusta, Özer ve Kan, 2015; Brinkmann, 2015) olsa da günümüze kadar bu araçların okul reformu, okul geliştirme ve öğretmen yetiştirme çalışmalarında yaygın olarak yer almadığı görülmektedir. Halbuki, bizzat yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin özelliklerine yönelik yaklaşımlarını ortaya koymaya yönelik araçlar sağlayacakları somut veri okullardaki reform ve öğretmen yetiştirme konusunda kaynak oluşturabilir.

McCombs ve birlikte çalıştığı diğer araştırmacıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerine dayanan uygulamalara yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerine yaptıkları çalışmalar "öğrenci merkezliliğin" sadece belli bir eğitim programının veya uygulamasının bir parçası olmadığını göstermiştir (McCombs, 2001, 2004; McCombs ve Lauer, 1997; McCombs ve Whisler, 1997). Daha ziyade, öğrenci merkezliliğini uygulanan öğretim programların ile bunlara yönelik sahadaki uygulayıcıların ve yöneticilerin tutum ve görüşlerinin bileşiminin belirlediği görüşü hakimdir. Bu nedenle, McCombs'un (2004) anaokulundan üniversiteye kadar 30.000 öğrenci ve bunların öğretmenleriyle yaptığı kapsamlı araştırma göstermiştir ki eğitim programları veya uygulamalar öğrenci merkezlilik açısından ne kadar iyi ve kapsamlı tasarlanırsa tasarlanırsa öğrenci merkezlilik bizzat uygulayıcılar tarafından benimsenip kabul görmedikçe istenilen nitelik elde edilememektedir. Aynı şekilde Brinkmann (2015) da Hindistan'daki ilkokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmada uygulayıcıların öğrenci merkezliliğe yönelik sahip oldukları bazı tutum ve görüşlerin öğrenci merkezli pedagoji ve uygulamaları olumsuz etkilediğini öne sürmektedir. Yine Aliusta, Özer ve Kan'ın (2015) K.K.T.C.'deki çalışmaları eğitimcilerin sahip olduğu bazı geleneksel tutumların öğrenci merkezli eğitim etkililiğini azalttığını göstermiştir. Bulut'un (2008) Diyarbakır'da gerçekleştirdiği çalışması da uygulayıcıların öğrenci merkezliliğe yönelik görüşlerinin öğrenci merkezli olsa dahi programlar üzerine etkisini teyit etmektedir. Bu açıdan, mevcut araştırma gibi özellikle bizzat sahadaki uygulayıcıların öğrenci merkezliliğe yönelik tutumların ortaya konması öğretimin bütün kademelerinde öğrenci merkezli reform girişimlerine yol gösterici olabilir.

Öğrenci merkezliliğe geçiş çabalarının hız kazandığı günümüzde ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimse düzeylerine yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu ölçme aracı Likert tipi ölçeklerin özelliklerini barındırmaktadır (Tavşancı, 2010). Araştırma kapsamında bu ölçme aracı geçerlilik ve güvenilirlik testleri çerçevesinde incelenmiş ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin faktör yapısı ortaya konularak yapısal eşitlik modellemesi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı güvenilirlik analizleri ile belirlenerek maddeler arasındaki ayırım geçerliliği bakımından madde-toplam korelasyon katsayıları göz önüne alınmıştır. Bulgulardan elde edilen göstergelere göre hedeflenen ölçek 4 faktörden ve 26 maddeden oluşmakta olup boyutlar sırasıyla; “bilişsel ve bilişötesi” boyut (14 madde), “güdülenme ve duygusal” boyut (5 madde), “gelişimsel ve sosyal” boyut (4 madde) ve “bireysel farklılıklar” boyutu (3 madde) olarak ortaya çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen veriler ile paralellik gösterdiği anlaşılmış ve ortaya çıkan faktör yapısının DFA verileri ile doğrulandığı gözlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ve iç tutarlılığı incelendiğinde gerek madde-toplam korelasyon katsayısı gerekse iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğuna işaret etmektedir. Çalışmanın sonuçları, öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında ortaya çıkabilecek olası sorunların ve eksikliklerin giderilmesine ve dahi sahadaki uygulayıcıların bu modele hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın sonuçları öğrenci merkezliliğe geçiş noktasında bir kaynak veya veri toplama aracı olarak eğitim çevrelerinin, politika geliştiricilerinin, uygulayıcıların ve eğitim yöneticilerinin istifadesine sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K., Ü. (2005). *Aktif öğrenme*, 7. Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aliusta, G. O., Özer, B. ve Kan, A. (2015). Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs' taki okullarda uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 104-117.
- Anderman, E., M. ve Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- APA, Task Force on Psychology in Education. (1993). *The learner centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association and the Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- APA, Board of Educational Affairs. (1997). *Learner centered psychological principles: Framework for school reform and design*. <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf> adresinden 23.01.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Bonk, C.J., Oyer, E.J. ve Medury, P.V. (1995). *Is this the scale?: Social constructivism and active learning environments*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Brinkmann, S. (2015). Learner-centred education reforms in India: The missing piece of teachers' beliefs. *Policy Futures in Education*, 13(3), 342-359.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (4), 521-546.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crick, R., D. ve McCombs, B., L. (2006) The Assessment of learner-centered practices surveys: An English case study. *Educational Research and Evaluation*, 12 (5), 423-444.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme, üçüncü baskı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme – öğretme sanatı, altıncı baskı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Davis, L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- Greenwald, A.G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1182-1186.
- Henson, K.,T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education* 124,1: 5–16.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M., R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1), 53-60.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P. ve Kauchak, D. (2009). *Methods for teaching: Promoting student learning in K–12 Classrooms*. Pearson Education.
- Johnson, D., W., Johnson, R. T. ve Smith, K., A. (1984). *Cooperative learning*. New Brighton: Interaction Book Company.
- Kanu, Y. (1996). Educating teachers for the improvement of the quality of basic education in developing countries. *International Journal of Educational Development* 16 (2), 173–184.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- King, I., C. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory Into Practice*, 42:2, 151-158.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(49).
- Lambert, N. ve McCombs, B., L. (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: APA Books.
- McCombs, B., L. (1993). Learner-centered psychological principles for enhancing education: Applications in school settings. Penner, Louis A. (Ed); Batsche, George M. (Ed); Knoff, Howard M. (Ed); Nelson, Douglas L. (Ed), (1993). *The challenge in mathematics and science education: Psychology's response*. Washington, DC, US: American Psychological Association, xvi, 379 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/10139-009>
- McCombs, B., L. (1997). Self-assessment and reflection: Tools for promoting teacher changes toward learner-centered practices. *Nassp Bulletin*, 81 (587), 1-14.
- McCombs, B., L. ve Whisler, J., S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCombs, B., L. ve Lauer, P., A. (1997). Development and validation of the learner centered battery: Self-assessment tools for teacher reflection and professional development. *The Professional Educator*, 20 (1), 1-21.
- McCombs, B., L. (1999). *The Assessment of learner-centered practices (ALCP): Tools for teacher reflection, learning, and change*. Denver, CO: University of Denver Research Institute.
- McCombs, B., L. (2001). What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 79(4), 182-193.
- McCombs, B., L. (2003a). Defining tools for teacher reflection: The assessment of learner-centered practices (ALCP). *Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, IL, Chicago*.
- McCombs, B., L. (2003b). A framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform. *Theory into Practice*, 42(2): 93–101.

- McCombs, B., L. (2004). The case for learner-centered practices: Introduction and rationale for session. In *annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, California*.
- McCombs, B., L., Daniels, D. H., ve Perry, K. E. (2008). Children's and teachers' perceptions of learner-centered practices, and student motivation: Implications for early schooling. *The Elementary School Journal*, 109(1), 16-35.
- MEB. (1999). *Müfredat Modelleri Okulları Modeli*. Ankara: EARGED Yayınları.
- MEB. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2017a). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden 23.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2017b). MEB'e Bağlı Okullar ve Diğer Kurumlar. <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=16&ILCEKODU=98> adresinden 01.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Meece, J., L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory Into Practice*, 42:2, 109-116.
- Ocak, G. ve Ocak, İ. (2003). Öğrenci merkezli fen öğretimi ile ilgili 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-57.
- Pierce, J., W. ve Kalkman, D., L. (2003). Applying learner-centered principles in teacher education. *Theory into Practice*, 42 (2), 127–132.
- Scherenko, L. (1994). *A Learner Centered School*. Skylight Training and Publishing, ED385351: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal>.
- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E., A. ve King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*; 99(6): 323-38.
- Schumacher, P. ve Kennedy, K., T. (2008). Lessons learned concerning a student-centered teaching style by university mathematics professors from secondary school educators. *Education*, 129(1): 102–109.
- Schumacker, R., E. ve Lomax, R., G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim – kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, N., F., Cerrah, L., Arzu, S. ve Şahin, B. (2014). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Şimşek, Ö., F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnik, B., G. ve Fidell, L., S. (2007). *Using multivariate statistics*: Pearson international edition.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi (5. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, J., Licklider, B. ve Jungst, S. (2003). Learner-centered teaching: Postsecondary strategies that promote “thinking like a professional”. *Theory into Practice*, 42(2), 133-141.
- UNESCO. (2000). Uluslararası Eğitimde Program ve Ders Kitapları Hazırlanması İçin Yönlendirici İlkeler. www.unesco.org.tr adresinden 23.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Ünver, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenci - merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 188-195.
- Wang, J. ve Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: applications using mplus: Methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Wang, Q. ve Ma, X. (2009). Educating for learner-centredness in Chinese pre-service teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 239-253.
- Wagner, E., D. ve McCombs, B. L. (1995). Learner centered psychological principles in practice: Designs for distance education. *Educational technology*, 35(2), 32-35.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centred teaching: Five key changes to practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinberger, E. ve McCombs, B., L. (2003) Applying the LCPs to high school education. *Theory Into Practice*, 42 (2), 117-126.
- Yaşar, Ş., Köse, T., Ç., Göz, N., L. ve Bayır, Ö. G. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 5(1).
- Yılmaz, V. ve Çelik, H., E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1): 35–53.