

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PERSPEKTİFLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif DOĞAN

ÇANAKKALE
OCAK, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Perspektifleri

Elif DOĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale
Ocak, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Perspektifleri**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18/01/2018

Elif DOĞAN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

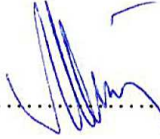
Elif DOĞAN tarafından hazırlanan çalışma, 18.01.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10149255

Akademik Unvan Adı Soyadı

İmza

Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR



Danışman

Prof. Dr. Hasan ARSLAN



Üye

Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN



Üye

Tarih: 24.01.2018

İmza: 

Prof. Dr. S. Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde araştırma konusu ile ilgili alanyazına yer verilmiş ve farklı kaynaklardan yararlanılarak durum ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleminin oluşturulması, araştırmada kullanılan envanterin çeviri çalışmasına yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümü araştırmaya ait bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumları içermektedir. Araştırmanın beşinci bölümünde ise araştırmanın sonuçlarına, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretim Perspektifleri hakkındaki araştırmam hem bir araştırmacı olarak hem de başlı başına bir kişi olarak kendimi tanıma yolculuğumdan kendimi yeniden inşa sürecine geçmemde çok yardımcı oldu. Bu yüzden konuyu önererek buna vesile olan ve bıkmadan telefonun ucunda bana yönlendirmeler yapan değerli hocam Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Öğretim Perspektifleri Envanterini geliştiren ve tarafıma izin veren Daniel D. PRATT ve yakın zamanda vefat etmiş John B. COLLINS'e teşekkür ederim.

Bu süreçte kahrımı çeken anneciğim Sebahat DOĞAN, babacığim İslam DOĞAN ve canım kardeşim Arş. Gör. Muhammet Fatih DOĞAN'a moral, dua ve destekleri için teşekkür ediyorum.

Yürekten hissediyorum ki insanlık türküsünün güzelliği çok sesli bir ahenkten geçmektedir. Her öğretmenin kendi şarkılarını söylemesine, hikâyelerine anlatmasına, yaratıcılığını oraya koymasına böylelikle de muhteşem bir ahenge vesile olacağına inandığım öğretim perspektifi kavramı ile tanışmak ve başkalarına da tanıtılabilmek üzere literatüre katkıda bulunabilmek benim için bir onurdur. Bu süreçte yanımda olan tüm arkadaşlarıma, yakınlarıma, tanıdıklarıma, akrabalarıma ve can yoldaşıma teşekkür ediyorum.

Çanakkale, 2018

Elif DOĞAN

Özet

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Perspektifleri

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim perspektiflerini incelemeyi sağlayan bir ölçme aracı olarak Daniel D. Pratt ve John B. Collins (1998) tarafından geliştirilen ve “Eylemler” “Niyetler” “İnanışlar” boyutlarından oluşan 45 maddelik “Öğretim Perspektifleri Envanteri”ni Türkçeye uyarlamak ve uyarlanan envanter ile sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektiflerini cinsiyet ve kıdem (hizmet yılı) bakımından incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır.

Öncelikle uzman bir grup tarafından yapılan çeviri aşaması gerçekleştirildikten sonra 108 anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenine ilk uygulama yapılmış ve verilerin faktör analizi için uygunluğu incelenmiştir. Daha sonra ise envanterin faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. 12 hafta sonra envanterin 108 öğretmene tekrar uygulanmasıyla, envanterin güvenilirliğine ilişkin Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve envanterin tamamı için Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Elde edilen faktör yapısına doğrulayıcı faktör analizi uygulandığında elde edilen modelin doğrulandığı ve geçerli olduğu görülmüştür. Envanterin tamamı için Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı 0,871 olarak elde edilmiştir. Envanterin ilk ve ikinci uygulamaları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı ise 0,999 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak envanterin Türkçe halinin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Bu doğrultuda İstanbul ili Bağcılar ilçesinde 100 sınıf öğretmenine yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin envantere göre sahip olabileceği perspektifler (Aktarma, Yetiştirme, Geliştirme, Teşvik Etme ve Toplumsal Reform) incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %45’inde baskın öğretim perspektifi olarak “Teşvik etme” perspektifine sahip oldukları

ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca %4'ünde ise “Geliştirme” öğretim perspektifinin baskın olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte baskın öğretim perspektiflerinde cinsiyet ve kıdem (hizmet yılı) bazında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında uyarlanan envanterin öğretmenlerin öğretim perspektiflerinin belirlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, güvenirlik, öğretim perspektifi, öğretim perspektifleri envanteri, sınıf öğretmeni,.



Abstract

Teaching Perspectives of Elementary School Teachers

The present study attempts to produce the Turkish version of “Teaching Perspectives Inventory”, developed by Daniel D. Pratt and John B. Collins (1998), and to investigate teaching perspectives of elementary school teachers in terms of gender and professional seniority (length of service) with the adapted Turkish version. The inventory consists of 45 items, which are categorized into three domains, namely “Actions”, “Intentions” and “Beliefs”. Quantitative research methods were employed for the purpose of the study. SPSS 22 and LISREL 8.80 software programs were used to analyze the obtained data.

Following the translation of the English version into Turkish by a group of specialists, it was administered to 108 kindergarten, elementary school, middle school, and high school teachers and then the suitability of the data for factor analysis was examined. Later on, the factor structure of the inventory was tested by confirmatory factor analysis. 12 weeks later, the inventory was re-administered to the 108 teachers to calculate Pearson’s Product Moment Correlation Coefficient to test its reliability and Cronbach’s Alpha internal consistency coefficient for the entire tool.

The confirmatory factor analysis performed on the factor structure revealed that the model at stake was confirmed and valid. Cronbach’s Alpha internal consistency coefficient was calculated to be .871 for the whole inventory. On the other hand, Pearson’s correlation coefficient of the inventory was calculated to be .999 between the first and second administration. As a result, the reliability and validity of the Turkish version were confirmed.

From the administration of the adapted inventory to 100 elementary school teachers in Bağcılar - Istanbul and the analyses of the perspectives (Transmission, Apprenticeship, Developmental, Nurturing, and Social Reform), it was concluded that the dominant teaching

perspective of 45% of the elementary school teachers was “Nurturing”. It was also observed that only 4% adopted the “developmental” teaching perspective. Moreover, it was found out that dominant teaching perspectives significantly differed by gender and professional seniority (length of service). It is thought that the adapted inventory will prove beneficial in determining teachers’ teaching perspectives.

Keywords: Validity, reliability, teaching perspective, teaching perspectives inventory, elementary school teacher.



İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	ii
Önsöz.....	iii
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller ve Grafikler Listesi	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xv
Birinci Bölüm	1
Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Önemi	4
Varsayımlar	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
İkinci Bölüm.....	7

Alanyazın	7
Günümüz Eğitim Sistemlerinde Öğretmene Bakış Açısı	7
Öğretim Perspektifi.....	13
Öğretim Perspektifleri Envanteri.....	23
Öğretim Perspektifleri ve Açıklamaları.....	33
Aktarma Perspektifi	33
Geliştirme Perspektifi	35
Yetiştirme Perspektifi	38
Teşvik Etme-Destekleme Perspektifi.....	40
Toplumsal Reform	43
Öğretim Perspektifleri ile İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar	45
Üçüncü Bölüm.....	53
Yöntem	53
Araştırmanın Modeli.....	53
Evren ve Örneklem	53
Çeviri Çalışması	53
Dördüncü Bölüm	65
Bulgular ve Yorum.....	65
ÖPE İçin Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları.....	65
Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	65
Güvenirlik Çalışması	68
Cronbach's Alpha İç Tutarlık Güvenirliği	68

Test - Tekrar Test Güvenirliği	69
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Perspektifleri	71
Öğretmen Perspektiflerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve Farklılığı	77
Öğretmen Perspektiflerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Farklılığı.....	83
Beşinci Bölüm	89
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	89
Tartışma ve Sonuç	89
Öneriler.....	93
Kaynakça.....	104
Ekler	119
Ek A: Envanterin Türkçe Formu	119
Ek B: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	123
Ek C: Envanteri Geliştiren Araştırmacılardan Uyarılama İçin Alınan İzin Yazısı	124
Ek D: ITC'nin Test Uyarılama Rehberi.....	125

Tablolar Listesi

Tablo 1 ÖPE Envanterinin Orijinal ve Türkçe Karşılaştırması.....	54
Tablo 2 Eylemler Boyutu	58
Tablo 3 Niyetler Boyutu.....	59
Tablo 4 İnanışlar Boyutu.....	60
Tablo 5 Sorumluluklar Boyutu.....	61
Tablo 6 Öğretim Perspektiflerinin Envanterde Temsil Edildiği Maddeler	61
Tablo 7 Ölçek İfadeleri ve Puanlaması	62
Tablo 8 Öğretim Perspektifi Profili Belirleme	63
Tablo 9 Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı	66
Tablo 10 RMSEA Değeri.....	66
Tablo 11 GFI ve AGFI Değerleri	67
Tablo 12 RMR ve Standardize RMR Değerleri	67
Tablo 13 NFI, NNFI ve CFI Değeri	68
Tablo 14 Cronbach's Alpha Katsayıları.....	68
Tablo 15 Eylemler Boyutunun Test - Tekrar Test Pearson Korelasyon Katsayıları.....	69
Tablo 16 Niyetler Boyutunun Test - Tekrar Test Pearson Korelasyon Katsayıları	69
Tablo 17 İnanışlar Boyutunun Test - Tekrar Test Pearson Korelasyon Katsayıları	70
Tablo 18 Envanterin Tamamının Test - Tekrar Test Pearson Korelasyon Katsayıları	70
Tablo 19 Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE Eylemler Boyutu Maddelerine Verdikleri Yan. Ort.....	71
Tablo 20 Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE Niyetler boyutu Maddelerine Verdikleri Yan. Ort.....	72
Tablo 21 Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE İnanışlar boyutu Maddelerine Verdikleri Yan. Ort.....	73
Tablo 22 Öğretmenlerin Öncelikli Eğitsel-Öğretimsel Sorumluluk Algıları Frekansları.....	75
Tablo 23 Öğretmenlerin Dominant Öğretim Perspektifleri Oranları	77

Tablo 24 Cinsiyete Göre ğretim Perspektifi Puanlarının Farklılığı	82
Tablo 25 Kıdeme Göre ğretim Perspektifi Puanlarının Farklılığı	84



Şekiller ve Grafikler Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
Grafik 1	Öğretmenlerin Dominant Öğretim Perspektifleri Oranları	78
Grafik 2	Cinsiyet Bazında Baskın Olan Öğretim Perspektiflerinin Dağılımı	78
Grafik 3	Erkek Sınıf Öğretmenlerinin Baskın Öğretim Perspektifleri Dağılımı	80
Grafik 4	Kadın Sınıf Öğretmenlerinin Baskın Öğretim Perspektifleri Dağılımı	81



Kısaltmalar Listesi

ÖPE: Öğretim Perspektifleri Envanteri

TPI: Teaching Perspectives Inventory



Birinci Bölüm

Giriş

Problem Durumu

Bilindiği üzere Türkiye’de Talim Terbiye Kurulu tarafından derslere ve sınıflara göre hazırlanarak öğretmenlere sunulmuş bir müfredat programı ve programdaki her ders için ayrı ayrı belirlenmiş gerçekleştirilmesi gereken amaçlar ve kazanımlar mevcuttur. Dersler müfredata uygun şekilde işlense de kişisel özellikler sebebiyle her öğretmenin öğretim tarzında farklılaşmalar olmaktadır. Öğretmenler kazanımları gerçekleştirmek üzere derse hazırlanırken zihinlerinde ve kalplerinde ayrıca kendilerine has amaç ve inanışlar da taşırlar. Öğretmenlerin, meslektaşlarına nispeten ayrı ayrı sorumlu olduklarını düşündükleri durumlar mevcuttur. Elbette işleyiş esnasında da yine birbirlerinden farklı davranış tarzlarını hareket biçimlerini, eylemleri önemserler. Bu nedenle her sınıfta öğretim durumları farklı biçimlerde oluşur ve gelişir.

Özden’in de (2002) ifade ettiği gibi küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir (Akt, Balay, 2004).

Şişman (2009), eğitim ile sosyal ve kültürel bağlam arasındaki ilişkilerin göz ardı edildiğinden dem vurmaktadır. Eğitimi disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tarif edip yaygın olarak değerden bağımsız bir bilim alanı olarak ele alınmakta olduğundan şikâyet etmiştir. Görüşlerini, “Giderek eğitim, okul ve öğretmenlik, daha çok teknolojik, ekonomik, politik kavramlarla çözümlenmeye başlanmış; bunların moral/ahlaki, ruhi, entelektüel yönleri

göz ardı edilmiştir. Eğitim görmüş kişi, sadece belirli alanlarda uzmanlık diplomasına ve bilgilere sahip kişi değildir. Eğitim, öncelikle iyi karakterli ve erdemli insan yetiştirme işidir. Bugün insanlık, çok bilgili insanlardan çok daha iyi karakterli insanlara ihtiyaç duymaktadır.” şeklinde açıklamıştır. Şişman’ın (2009) yorumu hem aslında öğretim perspektiflerinden birini yansıtmakta hem de eğitim sorunlarının çözümüne yönelik farklı fikirlerin olduğuna işaret etmektedir.

Collins ve Pratt (2010), ÖPE’nin olası yararını envanter vasıtasıyla öğretmenler, dönemlik kurul toplantıları, atölye çalışmaları, çalıştaylarda kendi profillerini ve kendileri hakkındaki açıklayıcı yorumları görebilirler aynı zamanda profilleri kendi profillerinden farklı olan meslektaşlarını tanırlar, bu tür faaliyetlerden, öğretme yaklaşımlarının çoğuna ilişkin anlayış ve saygı kazanmanın yanı sıra, öğretim felsefesinin kişisel ifadelerine ilişkin nitelikli bir kavram ve terim sözlüğü de kazanırlar, şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca farklı kişilerin farklı profillere sahip olması, öğretim hakkında düşünmek için kabul edilebilir yolun birden fazla olduğunu teyit eder, insanların profilleri ve yorumlanabilir metaryalleri fakülte geliştirme çalışmaları ve grup hedeflerinin açıklanması için güçlü araçlardır (Pratt, 2002).

ÖPE, birçok ülkede, çeşitli dillerde ve kültürlerde uygulanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’daki ve dünyanın dört bir yanındaki onlarca yüksek lisans tezi, doktora tezi ve araştırma projesi için enstrüman olmuştur. Şu anda sadece İngilizce ve İspanyolca sürümleri çevrimiçi olmasına rağmen bugüne kadar İspanyolca, Fransızca, Portekizce, Almanca, Çince, Korece ve Japonca’ya çevrilmiş ve test edilmiştir.

Bu çalışma ile Daniel D. Pratt ve John B. Collins (1998) tarafından geliştirilen ve özgün adı “Teaching Perspectives Inventory” (TPI) olan envanter, “Öğretim Perspektifleri Envanteri” (ÖPE) adıyla anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik olarak Türkçe’ye uyarlanması ve sınıf öğretmenleri üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektiflerini öğrenmek amacı en temel amaç olmakla birlikte bu amaç için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerinin öğretim perspektiflerini incelemeyi sağlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının Türkçe formuna sahip olmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Böylelikle eğitimciler kendi öğretim perspektiflerine yönelik farkındalık oluşturma ve öğretim ortamlarını kendi öğretim perspektiflerine uygun bir şekilde düzenleme imkânı yakalayabileceklerdir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektiflerini ölçmek temel amacıyla Pratt ve Collins (1998) tarafından geliştirilen “Öğretim Perspektifleri Envanteri”ni Türkçeye uyarlamak olarak belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

Araştırmada “sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektifleri nasıldır” sorusu temel araştırma problemini oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli alt problemler oluşturulmuştur.

Alt Problemler

Bu araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektifleri nasıldır?” sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Pratt ve Collins (1998) tarafından geliştirilen “Öğretim Perspektifleri Envanteri”nin Türkçe formu; öğretmenlerin öğretim perspektiflerini incelemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektifleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektifleri kıdem durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretim Perspektifleri Envanteri, Daniel D. Pratt ve John B. Collins (1992; 1998) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe formu için 1998 tarihli versiyon kullanılmıştır. Envanter, öğretmenler için “öğretim” kavramının ne anlama geldiğini yansıtan birbirinden farklı beş temel perspektif üzerine temellendirilir. Envanter öğretmenlerin kendi eğitimci özelliklerini yansıtmasına, öğretim hakkındaki görüşlerini kendilerine ve birbirlerine ifade etmelerine bu sayede bir eğitimci olarak performanslarını geliştirmelerine ve başka iyi öğretim süreci örneklerini keşfetmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin kendilerini tanımlarına ve bu zemin üzerinden çağın istediği yaratıcılığı nasıl orataya koyabileceklerini farketmelerine ve perspektifleri hakkında bilgi edinen bir okuldaki öğretmenlerin okul kültürünü olumlu yönde geliştirmelerine yol açabilir.

Öğretmen yetiştiren okulların mezun olduklarında birer ders tasarımcısı olacak olan aday öğretmenlerin işleyişlerini neye dayandıracakları konusunda ön bilgi sahibi olmalarını ve böylelikle daha bireyselleştirilmiş ve odaklanmış bir eğitim sunmalarını sağlayabilir.

Milli Eğitim Bakanlığının Türkiye’deki öğretmenlerin perspektifleri hakkında bilgi sahibi olması öğretmenlerin gereksindiği hizmet içi eğitimler hakkında daha tutarlı tahminlerde bulunmalarını ve içerikler hazırlamalarını sağlayabilir.

Eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenleri alanlarında iyi yetişmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır. Onun içindir ki öğretmen kendisini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda bir şekilde kendisini çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmek zorundadır. Ayrıca öğretmenin kişisel özelliklerinden olması gerekenler arasında sayılan “yenilik ve gelişmeler açık ve kendini sürekli yenileyebilen” “araştırmacı bir yapıya sahip olan” gibi özellikleri öneminden hemen her daim değerinden bir şey

yitirmemektedir. (Çelikten, Şanal, Yeni 2005). Öğretim Perspektifleri kavramı Türkiye için yeni bir kavramdır. Çağın gerekliliklerini yakalamayı kendine şiar edinmiş bir öğretmen bu kavramı mutlaka bilgi ve yaşantı dağarcığına katmalıdır.

Anlam küremize ve farkındalığımızıza ulaşmamış bir kavram davranışlarımıza yön veremez bu yüzden Öğretim Perspektifi'nin kavram dünyamıza dâhil olması araştırmacıların da odaklandıkları konular yelpazesini genişletebilir.

Türkçe'ye uyarlanacak bu envanter çalışması ile eğitimcilerin öğretme ile ilgili eylem, niyet, inanış ve sorumlulukları kapsayan zihinsel durumlarının belirlenerek bunların öğretim perspektifi adı altında toplanan kombinasyonlarının çözülmesine katkıda bulunulacaktır. Bu çözümlerler daha iyi eğitim ortamları ve daha iyi işlenen dersler için önemli bir başlangıç noktası sunacaktır.

Yıldırım, Ünal, Çelik (2011) araştırmalarında, öğretmenlerin müfettişler ve yöneticiler tarafından yeterince tanınmadığını ya da anlaşılmadığını göstermiştir. Yine müfettiş ve yöneticilerin öğretmenlerin gerçek sorunlarına yeterince eğilmemekte olduğu, yöneticiler ve öğretmenler arasında yeterli işbirliği yapılamadığı saptamalarını yaparak öğretmenlerle profesyonel işbirliği, yardım edilmeleri ve desteklenmeleri ile demokratik ortamlar oluşturması, öğretmenlerin istek ve önerilerini dikkate alınması önerilerinde bulunmuştur.

Yapılan alanyazın taramasında ülkemizde öğretim perspektifleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamış olması beraberinde belirli kısıtlamalara eksiklik ve problemlere sebep olmaktadır. Bu çalışma sonunda ortaya çıkacak envanter uyarlaması ile öğretmenlerin öğretim perspektiflerini ölçmek amacıyla kullanılacak Türkçe bir ölçme aracına sahip olmak amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin perspektif durumlarının ortaya konması ile envanteri uygulayacak diğer araştırmacılara karşılaştırma yapacakları ve yorum yapabilecekleri bir veri sunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında bu amaçlara ve daha fazlasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Varsayımlar

- Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etme gücüne sahiptir.
- Araştırmaya katılan öğretmenler envanteri içtenlikle cevaplamışlardır.

Sınırlılıklar

- Araştırmanın ölçek geliştirme için belirlenen çalışma grubu İstanbul ilinde görev yapmakta olan 108 öğretmen (28 anaokulu, 28 ilkokul, 27 ortaokul, 25 lise öğretmeni) ile sınırlıdır.
- Araştırmada uyarlanan Türkçe ÖPE ile öğretim perspektiflerinin değerlendirilmesi için belirlenen çalışma grubu İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev yapan 100 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları kullanılan ölçme aracından elde edilen verilerle sınırlıdır

Tanımlar

Öğretim Perspektifi: Öğretim faaliyetlerine yön veren ve haklı kılan bir iç inanç ve niyet setidir (Pratt, 1998).

İkinci Bölüm

Alanyazın

Günümüz Eğitim Sistemlerinde Öğretmene Bakış Açısı

Bal ve Başar (2014), çağdaş eğitimi çağın gereklerine uygun olarak bireyin yeteneklerinin, ilgisini de göz önünde bulundurarak toplumun insan gücü gereksinmesini karşılayacak biçimde geliştirilmesi şeklinde tanımlayıp bu şekilde eğitilen bireyin daha üretken konuma gelerek, hem kendisini mutlu edecek hem de toplumunun mutluluğuna katkıda bulunacağını ifade etmektedirler. Ayrıca bu gerçekler ışığında her an önemli bir değişim ve dönüşüm yaşamakta olan günümüz dünyasında çocukların: Ne zaman okula başlayacakları, hangi nitelikteki öğretmenlerin rehberliği altında nasıl bir eğitim ortamı içinde ve ne kadarlık bir süre içinde yetenekleri, ilgileri ve toplumun gereksindiği insan gücü gereksinmeleri doğrultusunda hangi özellikleri (öğretim programı) kazanarak hayata hazırlanacaklarının hemen hemen her ülke için önemli bir sorun olduğuna dikkat çekmektedirler.

Bir ülke için nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermek o ülkenin eğitim sisteminin temel amaçlarından. Eğitim etkinlikleri işte bu amaçları gerçekleştirebilmek için düzenlenmektedir. Eğitim etkinlikleri, eğitim felsefesi ve insan gücü politikası gibi etmenlerin doğrultusunda yetiştirilmek istenen insan modeline göre yapılandırılan bir eğitim sistemi başatlığında planlanmaktadır(Karagözoğlu, 2003). Bu planlar ve etkinliklerin ve dahası sistemin ürün verdiği yer sınıflardır. Sınıflardaki uygulayıcı yani sistemin baş aktörü ise öğretmenlerdir. Özden (1999) ve Lightfoot da (1983) öğretmenleri başrol ve baş aktör olarak nitelendirmiştir. (Akt. Çelikten, Şanal, Yeni, 2005; Celep, Erdoğan 2002).

Doğan (2014); Özoğlu'nun (2010) açıkladığına göre günümüz ile ilgili bir eğitim kurumu olarak okulun işlevi değişmekte ve doğal olarak da öğretmenlerden beklentiler de bu doğrultuda farklılaşmaktadır. Eğitim kurumlarında yaşanan bu değişimler nedeniyle öğretmenlerin görev, rol ve sorumlulukları da çeşitlenerek artmaktadır, saptamalarını yapmışlardır (Uştu, Mentiş Taş, Sever, 2016). Akdemir'in (2013) özellikle yine günümüz dünyası ile ilgili, "Küreselleşmeyle birlikte oluşan rekabet ortamı, daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirme gereksinimini doğurmuştur. Bu nitelikleri kazandırmanın yolunun eğitimden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, ülkemiz açısından öğretmen yetiştirme hakkındaki felsefelerini kanıtlara dayalı olarak inceleme ihtiyacına işaret etmektedir.

Sonuçları dünyaca kabul ve saygı gören değerlendirme çalışmalarından biri TIMSS'tir. TIMSS- Trends in International Mathematics and Science Study: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması, öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) IEA'nın bir projesidir. Dünyadaki en büyük ve en kapsamlı uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme çalışmasıdır. 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanır.4 yılda bir yapılmaktadır. (http://timss.meb.gov.tr/?page_id=24)

Levent ve Yazıcı (2014), Singapur'un eğitimde yakaladığı başarının altında yatan faktörleri inceledikleri araştırmalarında birinci sırayı "istikrarlı ve tutarlı eğitim politikaları"na verdikten sonra "seçkin öğretmenler" şeklinde bir başlık altında ikinci sırayı öğretmenlerin önemine ayırmışlar ve "Singapur'un yakaladığı başarının altındaki faktörlerin başında, öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik öğretmen yetiştirme politikaları gelmektedir" şeklinde

görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sadece liyakate göre seçildiği Singapur’da başvuran altı adaydan sadece birisi seçilmekte, gerçek sınıf ortamında eğitilen adaylar sürekli 13 değişik yeterlilik temel alınarak değerlendirilip gerektiğinde elenmekte, öğrencilikleri sırasında dahi maaş aldıkları gibi saygıdeğer bir meslek olan öğretmenliğe başladıklarında tıp doktorlarından daha yüksek maaş almakta, 100 saatlik zorunlu hizmet içi eğitim ile kendilerini geliştirmenin dışında farklı kariyer seçeneklerinden yararlanabilmekte olan Singapurlu öğretmenler, “Az Öğret, Çok Öğren” girişimi doğrultusunda nicelikten ziyade niteliğe önem vermekte ve eğitimin alt kademelerinde bile öğrencilerin kişisel çıkarımlarda bulunabilmelerine önem vererek üst düzey problem çözme becerilerini öğretmek için çaba harcamaktadırlar (NIE, 2008; Bakioğlu ve Göçmen, 2013; Schleider, 2011; Auguste, Kihn ve Miller, 2010; CIU, 2008; OECD, 2012; MOE, 2006; Kennedy, Manise ve Montgomery, 2008. Akt: Levent, Yazıcı, 2014).

The National Institute of Education kısa adıyla NIE, Singapur’un ulusal öğretmen eğitimi kurumudur. NIE, TE21 olarak kısaltılmış olan “21. Yüz Yıl için Öğretmen Eğitimi Modeli”ni ortaya koymuştur. Bu model üç temel üzerine odaklanmaktadır. Bunlar: **Üç Değer** “Öğrenci Merkezli; Öğretmen Kimliği; Mesleğe ve Topluma Hizmet”, **Beceriler ve Bilgi**(V3SK: 3 Values “Learner-centred Values, Teacher Identity and Service to the Profession and Community” ; Skill; Knowledge)’dir. (Kam, 2013):

- Öğrenci merkezlilik öğretmen çalışmalarının odağındadır, öğretmen öğrenci gelişimi ve çeşitliliğin farkında olmalıdır. Bütün gençlerin öğrenebileceğine inanmalı, birbirlerine önem vermeli, içeriği öğretirken bilimsellik için gayret etmeli, insanların en iyi nasıl öğreneceklerini biliyor olmalı ve öğrenmek için olası en iyi öğrenme ortamını tasarlamalıdır.
- Öğretmen kimliğinin güçlü bir şekilde geliştirilmesi, eğitim ortamında meydana gelen hızlı değişimler ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğretme ve öğretmede en

yüksek standartları yerine getirme ve öğrenmeye karşı güçlü bir dürtüye sahip olma anlamına gelmektedir.

- Mesleğe ve topluluğa hizmet, öğretmenlerin, aktif işbirlikleri yoluyla mesleğe yeni başlayan öğretmenleri yetiştirme konusundaki kararlılıklarına ve öğretmen topluluğunun (kardeşliği/birliği) tamamına fayda sağlamak için daha iyi uygulayıcı olmaya çalışmasına odaklanır.

21. yy öğrencilerini teşvik etmeye ve mentörlük etmeye hazır olan öğretmenler, yansıtıcı becerilere, düşünme eğilimine, pedagojik becerilere, insan yönetimi ve öz-yönetim becerilerine, idari yönetim becerilerine, iletişim ve kolaylaştırma/basitleştirme/rahatlatma becerilerine, teknolojik becerilere, yenilikçilik ve girişimcilik becerilerine bunların yanında sosyal ve duygusal zekâya da sahip olmalıdır.

Singapurlu öğretmenler, bazı öğretmen hazırlık programlarına tabi tutulmaktadırlar. Bunlardan bir tanesi Meranti Projesidir. Bu proje kişisel ve mesleki gelişim üzerine atölye çalışmalarını içermektedir. Meranti projesinin amacı öğretmenlerin öz-farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca milli eğitimi geliştirmedeki rollerini açığa kavuşturmak, sınıftaki çeşitlilik içinde nasıl daha iyi çalışılacağını anlamak, başa çıkma stratejileri geliştirmek ve öğretmenliği bir kariyer olarak seçmelerini doğrulamak gibi amaçlara da sahiptir.

Başka projelerle de desteklenen aday öğretmenler yurt dışı öğrenme gezilerine katılmaya ve yurtdışı üniversitelerde dönemlerini tamamlamaya da teşvik edilmekte ve öğretmenlere iyi öğretimin neyin oluşturduğuna dair anlayışları üzerine konuşma fırsatı tanınmaktadır (Kam, 2013).

Aybek (2006), eğitim sistemlerinde yapılan değişiklikler ve yeniliklerin sadece öğretmenler sayesinde yaşama geçirilip, kullanılır hale getirilebildiğini, programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, nitelikli

öğretmenler yetiştirilmediği müddetçe yapılan bütün yatırımların ve çabaların boşa gidebileceğine dikkat çekmiştir (Hayırsever ve Oğuz, 2017).

Günümüzde en çok kabul gören eğitimdeki başarı sıralamalardan bir diğerini ise bize PISA sistemi sunmaktadır. Pisa.meb.gov.tr adresinde açıklandığı üzere “Açılımı “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır.”Bu program dâhilinde yapılan araştırmanın sonuçlarında başarı kazanan ve dünya eğitim gündeminde parlayan ülkelerden biri olan Finlandiya hakkında ülkemiz ve dünyada pek çok inceleme yapılmıştır.

Hommeyer (2010), Finlandiya’da, iyi bir öğretmen eğitime sahip olmanın PISA’da alınan başarılarda büyük bir payının olduğu görüşünü ortaya koymaktadır. Andersson (2008), Finlandiya’nın eğitimdeki başarısının muhtemelen ana nedeninin öğretmenler olduğunu söylemektedir. OPH 2004 (Opetushallitus: Fin Ulusal Eğitim Kurumu) broşürüne göre, Finlandiya’da öğretmenler eğitim sistemindeki en önemli enstrümanlar olarak görülmektedir (Hommeyer, 2010; Andersson, 2008, Akt. Bakioğlu ve Yıldız, 2015).

Ülkemizde de eğitim sistemlerinin temel belirleyicisi olarak öğretmenleri gören ve onların gelişmesi ve değişmesi sağlanmadığı sürece yapılan değişikliklerin kesinlikle yeterli olmayacağını bir okulun ve hatta tüm eğitim sisteminin başarısının her şeyden önce öğretmenlerin uygulamalarına bağlı olduğunu düşünen iyi öğrenciler için iyi öğretmenler gerektiğini ileri süren araştırmacılar mevcuttur (Külahçı,1992. ;Seferoğlu, 2003, Akt. Güleçen, Cüro, Semerci 2008). Ayrıca Demirel (1999) de “Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür” demektedir (Akt: Çelikten, Şanal, Yeni, 2005).

Bakioğlu ve Yıldız (2015) Fin toplumsal kalkınmasının anahtar özelliğinin “yüksek nitelikli öğretmen” olduğunu ileri sürmekte ve Finlandiya öğretmen eğitimini “Eğitim,

öğrenciler için öğretmenlik yolunda ilerlerken onların kendi kendini yönetme, bağlılık gösterme, kişisel ve işbirliğine dayalı öğrenme deneyimleri üzerine vurgu yapmaktadır. Çalışmalarda rehberlik kadar güçlü kuramsal düşünce, derin düşünme, kendi davranışlarını değerlendirebilme ve gelişme iyi bir öğretim uygulaması için çok önemlidir. Öğrenciler için amaç kendi işlerini ve çalışma çevresini geliştirecek öğretim profesyonelleri olmaktır.” şeklinde özetlemektedir. Bir önceki yüzyılın yarısından daha fazla bir kısmında, öğretmenin, temel bilgi kaynağı olarak görülmekte olduğu herkesçe bilinmektedir. Çağımızdaki bilgi toplumu öğretmeni ise bilgiye kaynak değil bilgiye nasıl ulaşılacağı ve bundan nasıl yararlanılacağı konularının önemi düşünüldüğünde bilgi seçiminde bir uzman olmalıdır (Numanoğlu, 2009; Balay, 2004). Savic (2007), yine Finlandiya’da Akademik olarak eğitilmiş öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını dizayn etmede en iyi uzmanlar olduklarına inanıldığını belirtmektedir. Eurydice (2007) de ülkedeki sistemin müfredatta açıklanan amaçları karşılamada çaba gösteren öğretmenlerin yeterliliğine dayandığını belirtilmiş, öz-değerlendirme üzerine güçlü bir vurgu yapılmıştır(Akt. Moore, 2008). Hansen(1999), öğretmen düşünme biçimlerine yönelik araştırmaların, öğretmen eğitimleri için bir temel ortaya koyuyor olmasına dikkat çekerek bu bağlamda öğretmen düşünme biçimlerinin etkisinin ihmal edilmemesi gerektiğini dile getirmiştir(Savic, 2007; Moore, 2008; Hansen 1999, Akt. Bakioğlu ve Yıldız, 2015).

Singapur ve Finlandiya ülkelerindeki eğitim başarıları öğretmene verilen önem ile doğru orantılı gözükmektedir. Öğretim Perspektifi kavramı ve envanteri sınıf içindeki eğitimin baş kaynağı olan öğretmenin kendini tanmasına onu çözümlememize ve desteklememize böylece arzu ettiğimiz eğitim başarılarına ulaşmamıza yardımcı olacaktır.

Öğretim Perspektifi

Kültür, düşünme, değer verme ve iletişim yollarımızı şekillendirdiği gibi öğretim konusundaki bakış açısını da şekillendirir. İnsanlar, bir topluluğun üyesi olmak için gerekenlerle ilgili güçlü mesajlar verilerek eğitilir (Pratt, Sadownik, Jarvis Selinger, 2011). Eğitim başarılarındaki en etkili değişkenlerden birinin “öğretmen” olduğu göz ardı edilmediğinde “öğretmenlerin eylemleri”nin bu başarıların şekillenmesinde aldığı önemli rol de göz önünde bulundurulacaktır. Bu eylemlerin bazı bilişsel yansımalar olduğu varsayımı dikkate alındığında “öğretmen zihni” eğitim araştırmalarında derinlemesine çalışmak için önemli bir konu olarak göze çarpmaktadır. Borg (2009)’un belirttiği gibi, öğretmenler sınıf etkinliklerini şekillendirmede önemli bir role sahip aktif karar vericidirler ve davranışları düşünce süreçlerinden önemli ölçüde etkilenmekte ve hatta kontrol edilmektedir. Bu varsayımdan hareket edilirse, öğretmenin zihnini anlamak, öğretme sürecini anlamının temellerinden birine dönüşür. Öğretim sadece davranışları gözlemleyerek incelenemez bu yüzden bilişsel taraflara da odaklanması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi ve eğitim araştırmalarını yürütürken öğretmenlerin zihnini tanımak kaçınılmaz derecede önem kazanmaktadır. Öğretme işi bir çeşit bilişsel etkinlik olduğu için, “öğretmen zihni” kavramının kendisi geniş ve kapsayıcıdır çünkü burada insanda meydana gelen bilişlerle ilgili bir dizi kavram ve çoklu perspektif vardır. Borg (2006) bilişleri “öğretmenlerin sahip olduğu öğretimsel endişeler veya düşünceler, uygulamaya çalıştıkları ilkeler veya kaideler, bağlamın farklı düzeyleri hakkındaki düşünceler, hâkim olduğu pedagojik bilgi, kişisel pratik bilgi ve inançları” olarak betimlemiştir. Calderhead (1996) ise "inançlar, değerler, tutumlar, yargı, düşünce, ideolojiler, algılar, kavramlar, kavramsal sistemler, ön yargılar, eğilimler, örtük kuramlar, kişisel teoriler ve perspektifler gibi terimlerin neredeyse birbirinin yerine kullanıldığını" ortaya koymuştur(Borg, 2006; Borg 2009; Calderhead 1996, Akt. Öztürk, 2014). Sonuç olarak, öğretmen zihnini/bilişini inceleme araştırmalarının önemi, aday

öğretmen eğitimindeki yönlendirici rolü ve daha sonraki öğretmen geliştirme faaliyetleri ile bağlantılı olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler bir öğretim durumunu öğrenme ve öğretme konusundaki bilişleri ışığında yorumlarlar ve bu yorum sınıfta yaratmak istedikleri etkin öğretim ortamıyla ilgili kararlarını yönlendirmede etkili olur (Öztürk, 2014).

Karakuş (2001), insan düşünme yoluyla yeni davranışlar kazanırken, yeni davranışlar yoluyla da düşüncesini geliştirir diyerek düşünme ve davranışın karşılıklı etkileşimine dikkat çekmektedir. Düşünmenin bilinçli bir çaba gerektiğini vurgulayan Karakuş (2001), eğer bu konuda kasıtlı bir çaba verilmezse düşünmenin rastlantısal olarak gelişeceğine bunun da düşünce ve davranış etkileşimini olumsuz yönde etkileyeceği uyarısını yapmaktadır. Çünkü düşünme kapasitemiz hangi yönde gelişmeye başlarsa, düşünme döngüsü de o yönde kurulmaktadır. Yıldırım (1998), bilgi çağını yaşadığımız günümüzde düşünce becerilerimizin diğer becerilerimize göre çok daha önemli bir duruma geldiğini belirterek çok hızlı artan ve yayılan bilgiyi yakalayabilmemiz için akıcı, esnek, özgün ve boyutlu düşünmelere ihtiyaç olduğu dile getirmektedir (Akt: Karakuş, 2001). Öğretmenlerin düşünmelerini yönlendirme ve odaklamak için bazı kavramlara ihtiyaç duyacakları çok açıktır. Ders öncesinde, esnasında ve sonrasında kendini analiz etme gereksinimi duyacak yahut bu analizi yapabileceğini ona hatırlatacak perspektifler öğretmenin kendi davranışlarını yorumlayabileceği bir düşünme döngüsünü oluşturmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen bu sayede derslere ezbere girip çıkmayacak eleştirel düşünerek davranışlarını geliştirebilecektir.

Öğretmen eylemlerini etkileyen bir diğer önemli unsur da inançlardır. İnançlar her zaman hukuk, antropoloji, eğitim, sosyoloji, siyaset bilimleri, psikoloji vb. gibi birçok alanda soruşturma konusu olmuştur. Harvey (1986) inançların bireyin gerçekliği anlamasını temsil ettiğini ve bu nedenle düşünce ve davranışa rehberlik edecek yeterlik ve geçerliliğe sahip olduğunu söyler (Akt: Pajares, 1992). Richardson (1994), inancın bir insanın etrafındaki dünyayı nasıl gördüğünü yansıttığını da açıklar. Bu, bir insanın dünyanın mekaniğini nasıl

algıladığını bize gösteren bir işarettir. İnançlar bilinçli ya da bilinçsizce kişinin eylemlerine anlam katar. Buna ek olarak, Rokeach (1968) inançların kişisel bilgileri oluşturan bileşenleri temsil ettiğini ve bireysel duygular için de duygusal bir bileşen olduğunu savunmaktadır. Bir kişinin inanç sistemleri, yetiştirme, kültür ve yaşam deneyimleri yoluyla bir çocukken oluşmaya başlar. Eğilim, tutum, değer, yargı, düşünce, algılama gibi terimler, birinin inanç sistemlerini açıklamak için kullanılır (Raths, 2001). İnançlar, sınıfta öğretmen davranışlarının önemli bir belirleyicisidir (Fang, 1996; Isenberg, 1990; Kagan, 1992; Pajares, 1992). Fang (1996), insanlar, nesnelere ve olaylar hakkındaki öğretmen inançlarının planlamalarını, etkileşimlerini ve kararlarını etkilediğini ileri sürmüştür (Vartuli, 1999). Çocuğun davranış ve kararları öğretmenin inanç sistemine göre algılanır. Tüm bu tanımlamalar ve açıklamalar inançların eylem ve davranışlarımızda önemli bir rol oynadığı hususunda ortak bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir (Yalçın, 2015).

İnançlar, öğretmenlerin, öğretme yolundaki rehberleridir. Bu nedenle bir öğretmen için eğitsel kavramların manası onun inançları ile aynı anlamda buluşur. İnançlar öğretmenler için hayati önem taşımaktadır. Sahip olduğu inançlar, öğretmen tutumlarını etkilediği gibi öğretim sürecine de böylelikle yön vermiş olurlar. Richardson (1996), "Öğretmenlerin konu, öğrenme ve öğretme hakkında sahip oldukları inançlar, kişilik geliştirme yaklaşımları ve bundan ne öğrendikleri ile nasıl değişeceklerine dair oluşturacakları yöntemleri etkiler. Cephe (2009) inançların etkili bir öğretmen olmanın bir parçası olarak önemini vurguluyor: "Etkili bir öğretmenin, bilimsel bilgiyi kendi öğretme becerileri ile kendi kişiliği doğrultusunda harmanladığı söylenebilir". Zheng'e (2009) göre inançlar genellikle kişinin psikolojisi tarafından düzenlenen anlayışlar, ifadeler, doğru olduğunu hissettiği önermeler olarak tarif edilir. Sonuç olarak, inançlar, yeni bilgi ve tecrübenin anlam için tarandığı bir filtre görevi gören geçirgen ve dinamik yapılardır. İnançlar, davranışların önünü açtığından "inanç sistemleri bireylerin dünyayı ve kendilerini tanımlamaları ve anlamalarına yardımcı olarak

kişisel bir rehber gibi hizmet eder”(Pajares, 1992, Akt: Zheng, 2009). Zheng (2009), inancı “zihinsel durumların bir içeriği”; “eğitimsel uzantı” olması ve bilgi ile olan bağlantısı üzerinden açıklar. İnanç, davranışlarımızı, yaşamlarımızı, stilleri şekillendiren güçlü bir kavramdır. İnanışlar çok kapsamlı ve geniş bir kavram olarak pek çok faktör tarafından şekillendirilir ve etkilenir (Demirel, 2014).

“Pajares (1992), netlik eksikliği ve literatürdeki ifade hassasiyeti üzerinden dert yanarak “inançlar” yerine kullanılan birkaç kelimeye işaret etmiştir (Örneğin: Tutumlar, değerler, yargılar, algılar, düşünceler, kavramlar, mizaç)” (Akt: Maggioni, Riconscente, Alexander, 2006). Temel olarak, inanç, tutum ve bilgi terimleri arasında bir ayrım yapmak için; inanç, gerçek olduğunu düşündüğümüz şeyler gibi basitçe tanımlanabilir; tutum ise inançlarımıza dayanarak dış dünyaya tepki vermektir. Ajzen'e (1991) göre, "Tutum inançların toplamı olarak düşünülebilir. Bir kişi bir olgu hakkında birçok inanca (olumlu ve olumsuz) sahip olabilir. Bu kişi, inancının genel değerlendirmesine dayalı olarak bu fenomene karşı bir tavır alacaktır."

Fishbein ve Ajzen (1975), tutum tanımıyla şu ayrımı yapıyor: "Nesneye sürekli olarak olumlu veya olumsuz bir şekilde cevap verilmesi için öğrenilmiş bir yatkınlık". Bilgi kavramı olgulara ihtiyaç duyar ve gerçeklere dayanması gerekir. Bryan (2003) inanç ve bilgi arasındaki farkı şöyle ifade ediyor: "İnançlar psikolojik yapılardır... İnançlar bir hakikat şartı gerektirmemesi nedeniyle bilgiden farklıdır "(Akt: Irez, 2006). İnançları değiştirmek kolay değildir. İnançlar, göz açıp kapar gibi değişmezler. Hatta inançların gerçekten değiştirilip değiştirilemeyeceği konusu hala kuşkuludur. “Bireylerin öğretimle ilgili eski eğitimsel inançları, bu inançların istikrarı ve değişime karşı direnci ile güçlenmektedir (Joram & Gabriele, 1998; Kagan, 1992; Marso & Pigge, 1989; Mertz, 1991, Akt. Demirel 2014). Yang (2000) bu konuda, inançların genetik olarak değil, öğrenilerek şekillendirildiklerini söylerken;

Erdem (2009), hatalı ve yanlış inançları yenileri ile değiştirmek mümkündür, ancak çok zaman ve çaba gerektirir savını ortaya koymaktadır (Demirel, 2014).

Tanımlar ve farklılıklar üzerinde hala net bir görüş birliği bulunmadığı sonucuna varılabilir; Ancak, inanç kavramı bir çatı terim olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda Powel (1992) ve Knowles ve Chavroz'a göre (1989) öğretim perspektifi, birbirleri ile ilişkili bir küme içerisinde düşünülmesi gereken, inançlar, niyetler, bilgiye ulaştırıcı eylemler, öğrenme ve öğretim rolüdür. Öğretim perspektifi, öğretmenlere kendi çalışmalarını incelemelerini (görmelerini) sağlayan bir objektiftir. Pratt (1998) ise öğretim perspektifini öğretim faaliyetlerimize yön veren ve haklı kılan bir iç inanç ve niyet seti olarak tanımlamaktadır.

Fullan (1993), öğretmenlerin daha büyük kapasiteler oluşturmak için öncelikli olarak dört temel kapasiteye gereksinimleri olduğunu dile getirir:

1. Bireysel vizyon inşası
2. Araştırma
3. Uсталık
4. İşbirliği (Akt. Bakıoğlu ve Yıldız, 2015).

ÖPE bu dört kapasite için de her birinin analiz edilmesine ve geliştirilmesine yönelik bir izlek sunar. Bir öğretim perspektifi, öğretmen olmanın şekillerinden biridir. Eğitimcilerin çalışmalarını izlemeleri için bir mercekle olma görevini yerine getirir (Hubbal, Collins ve Pratt, 2005). Öğretim perspektifleri bir öğretmenin neyi niçin yaptığına dair yalnızca yön verme ve gerekçe sağlama işlevi sunmaz, ayrıca normatif roller için epistemik temel ve öğretim işinin kabul edilebilir şekillerine ilişkin beklentileri içerir. Her bir öğretim perspektifi, eylemlerin, niyetlerin ve inançların öznel bir karışımıdır. Öğrenme sürecinin, öğrenilecek içeriğin “öğrenme ve öğretme”nin hangi bağlamda ele alınacağına ilişkin ortaya konulduğu geçerli bir yoldur (Hubbal, Collins ve Pratt, 2005). Perspektifler, kişisel felsefenin (inançlar ve niyetler)

ve durumsal koşulların bir karışımıdır. Yine de bazı bakış açıları, bazı öğretme bağlamlarına diğerlerinden daha uygundur. Ancak, en önemli soru hangi perspektifin hangi işlerle uyum sağladığını değil bunun yerine, insanların öğretme konusundaki perspektifini değiştirmeden öğretimlerini iyileştirmelerine yardımcı olup olmayacağımızdır. Her perspektifte öğretim, bu perspektifle tutarlı olan araştırmalardan elde edilen bulgulara odaklanarak geliştirilebilir. Birinin perspektifinin farkında olmak bize yardım edebilir, ancak bu bilgi etkili bir öğretmen olduğunun yeterli bir göstergesi değildir. Her perspektif etkili öğretimi temsil edebilir ama her perspektif zayıf bir öğretimi de temsil edebilir. Herhangi bir perspektif, doğal olarak başka herhangi bir perspektiften daha iyi değildir.

Dewey “hiç kimse bilgi ve deneyim sahibi olmadığı bir konuda düşünemez” demiştir (Kazancı, 1989. Akt. Karakuş, 2001). Deneyimlemediği ve hakkında bilgi sahibi olmadığı için öğretmen olmanın başka yollarından ve farklı öğretim perspektiflerinden haberdar olmayan bir kişi bunun üzerine bir düşünce de geliştiremeyecektir. Bu yüzden gelişime ve değişime kapalı olması da beklenecek senaryolardan bir tanesidir. Kişi mecburen sahip olduğu doğrulara sarılarak yoluna devam edecektir.

Öğretilen ve haliyle öğrenilen bilgi türleri o kişinin bir öğretmen olarak yaklaşımlarına etki etmektedir. Örneğin, Cross (1991) ve Cranton (2002), Habermas’ın (1971) önerdiği bilginin türlerinden “araçsal bilgi ve iletişimsel bilgi” arasında bilimin araçsal bilgi aktarımı ile daha çok ilgilendiğini, insanlar arası etkileşimi inceleyen disiplinlerde ise daha çok iletişimsel bilginin kolaylaştırılması üzerinde durulduğunu ortaya koydular.

Bu, sadece bilgi biçiminde değil, öğretme biçiminde olan farklılıkları da açıklamaktadır. Ayrıca Lattuca & Starak (1995) ve Braxton (1995), biyoloji, fizik, kimya gibi disiplinlerin öğretimin geliştirilmesi konusundaki kaygılarının (iletimden kolaylaştırmaya geçiş gibi kaygılar) beşerî bilimler ve sosyal bilimlerden daha az olduğunu vurgularlar.

Gülbağcı Dede ve Akkoç (2016), aday öğretmenlerin tercih ettikleri branşta okumalarını en çok etkileyen unsurlardan birinin “geçmişte örnek aldıkları rol model bir öğretmenin varlığı” olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu kişiler öğretmenlik eğitimlerine başlamadan bile önce “iyi öğretmen”in nasıl olması gerektiğine dair bazı yargılara sahiptirler.

Saban (2004), öğretmen olmak için eğitim fakültelerine gelen bireyler, aynı zamanda, öğrencilik yılları süresince gerçekleştirdikleri informal gözlemleri ve farklı yapıdaki öğretmenleriyle olan iletişim ve etkileşimleri sonucunda edindikleri tecrübelerine bağlı olarak öğrenme, öğretme ve okul gibi olgular hakkında geliştirdikleri çeşitli kişisel tutumları da beraberlerinde getirirler, şeklindeki görüşü de bunu doğrular niteliktedir.

Bazı araştırmacılar, aday öğretmenlerin eğitimlerinin başlangıcında, iyi öğretmenliğin “bilme ve bu bilgiyi başkalarına iletebilme yetenekleri” ile yüksek derecede ilgili olduğuna inanışına sahip olduklarını göstermişlerdir (Powell, 1992; Hollingsworth, 1989; Woodlinger, 1985; Weinstien, 1990).Örneğin, Feiman-Nemser ve arkadaşları (1988), ilkokul öğretmen adaylarının eğitimlerinin başlangıçlarında öğretmek ve öğrenmek kavramlarının tanımlarını “öğretmek anlatmaktır ve öğrenmek de öğretmen ne söylerse yapmaktır” şeklinde olduğuna inandıklarını bulmuşlardır. Calderhead ve Robson da (1991) öğretmen adaylarının etkili öğretimi “anlatma” ve etkili öğrenmeyi de “ezberleme” ile eş değer tutmakta olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Saban, 2004). Bu muhtemelen bu kişilerin önceki deneyim ve gözlemlerinden kaynaklanan bir algıdır.

Öğretmenler öğretim perspektiflerini keşfettiklerinde sadece kendilerini analiz etmeyecekler aynı zamanda öğrencilerine de nasıl bir yüklem yaptıklarını, içlerinden ileride öğretmen olmayı tercih ederek bireyler için nasıl bir rol model olduklarının da farkına varacaklardır.

Çeşitli disiplin ve mesleklerde neyin öğrenileceği, öğretmenin merkezi rolü ve sorumluluğu konusunda ciddi düşünce ayrımları olabilir. Tek başına “en iyi öğretim” olduğu iddia edilerek egemen olacak tek bir eğitim ve öğretim felsefesinden söz edilemez. Birçok öğretim görüşüne saygı göstermek ve buna saygı duymak istiyorsak, ‘kuralsız istediğimi yaparım’ ya da ‘yalnızca tek bir iyi öğretme şekli vardır’ zıtlığından kaçınmalıyız (Pratt, 2005). Bazı öğretmenler birincil sorumluluklarını “belirli bir bilgi birikimini doğru ve verimli bir şekilde iletmek” olarak görürler. Diğer öğretmenler birincil sorumluluklarını “öğrencileri davranışsal normlara ve profesyonel çalışma yöntemlerine yönlendirmek” olarak görmektedir. Bazıları ise birincil sorumluluklarını “öğrencilerde eğitim verilen alandaki imtiyaz ve güçlükler hakkında farkındalık uyandırmak” olarak görür (Hubbal ve Arkadaşları, 2005).

Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının performansını izlemek, değerlendirmek, bölgesel beklentileri ve olası yeni kariyer seçimlerinde kültürel bakış açılarını göz önünde bulundurmalarını sağlamakla yükümlüdür. Bununla birlikte öğretmen adayları eğitimlerine “iyi eğitim”in ne olduğu hakkında farklı fikirlere zaten sahip iken başlamaktadırlar Ayrıca fakültelerin çok sıklıkla öğretmenlerin nasıl "öğretmesi" gerektiğine dair eşsiz (ve bazen miyopik) görüşleri vardır (Jarvis-Sellinger, Collins, Pratt, 2007). Bird ve arkadaşları da (1993) öğretmen adaylarının eğitimlerine başlamadan evvel eğitim, öğretim, öğrenim ile ilgili çeşitli durum ve yaşanmışlıklardan kaynaklanan deneyimler sebebiyle şekillenmiş inançlara sahip olduklarını öne sürerler (Bird, Anderson, Sullivan, and Swindler, 1993). Bu nedenle lisede fen alanında ya da sosyal veya sanat alanında eğitim gören birinin öğretme hakkında farklı inanışlara sahip olmasını beklemek şaşırtıcı değildir. Öyle görünüyor ki, bir öğretim kültürü, disiplinlerin içinde var olmakta ve öğrenciler ister istemez kendi alanlarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına göre karakterize edilmiş bir kültürün üyesi haline gelmektedirler (Pratt & Nesbit 2000). Menges ve Austin (2001), farklı alanlardaki öğrencilerde farklı düşünme karakterlerinin oluşmasının teşvik edildiğini belirtmektedir. 1991-1992 yıllarında yapılan bir

araştırmada (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), öğretim üyelerinin kendi alanlarına, kendi bölüm veya kurumlarından daha güçlü bir yakınlık ve sadakat gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Knight ve Trowler (2000), öğretim üyelerinin, normatif değerlerinde, inançlarında ve öğretmenlik uygulamalarında kendi alanlarına göre eğilimler gösterdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca öğretim üyelerinin kendi alanlarında tercih ettikleri öğretmenlik uygulama biçimlerinin sadece kendi alanında değil diğer tüm alanlar için tercih edilebilir olarak düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Selinger, Collins ve Pratt (2007), Özellikle lisans ya da yüksek lisans derecesinde okumanın, hem öğretmenler hem de öğrenciler için bilme biçimleri ve normatif yollar üzerine bir düşünme yollarını kültürleme şekli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu gibi sebeplerle beş öğretim perspektifini uygulamalarının ön planında tutmak fakülteler için, bir etkinlik çoğulculuğu sağlamak, konu ve içeriğin öğretilmesine bakılmaksızın mükemmel bir öğretmen olmanın birçok yolu olduğunun farkına varmak ayrıca erken gözetim ve değerlendirme sağlamak meseleleri açısından kritik şekilde önem taşımaktadır.

Şişman (2009), birçok ülkede geçen yüzyılın özellikle son çeyreğinde, öğretmen yetiştirme programlarında reformlar yapıldığını ifade ederek bunları şu şekilde özetlemiştir: Bugün bazı ülkelerde (İngiltere, Kanada, Avustralya ve Singapur) öğretmen yetiştirme modelleri lisansüstü düzeye çekilmiştir. Halen AB'ye dâhil sekiz ülkede (Estonya, Finlandiya, Almanya, Polonya, Portekiz ve Slovenya, Sırbistan, İzlanda) öğretmen eğitimi, yüksek lisans düzeyindedir. Sırbistan'da ilkökul öğretmenleri, İzlanda'da bütün öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde eğitilmesi kararlaştırılmıştır. Öğretmenlerin hazırlık eğitimleri, çeşitli ülkelerde farklı sürelerde gerçekleşmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri, giderek artan şekilde lisansüstü düzeyde eğitilmektedir (ETUCE 2008; European Commission 2005; TNTEE, 2000).

Ancak bireylerin ortaya koyduğu eylemleri açıklamak için sadece bilginin yeterli olmadığını ifade eden araştırmacılar (Sfard ve Prusak, 2005) da mevcuttur. Bu doğrultuda

benzer alt yapıya sahip olan ve aynı öğretmen yetiştirme programına katılmış öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini icra etmeye başladıklarında bambaşka öğretmen profilleri sergileyebilmektedir (Gülbağcı Dede ve Akkoç, 2016).

Tutkun ve Aksoyalp (2010), öğretmen nitelikleri ve 21. yüzyılın toplum özellikleri temelinde öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutlarına eğildikleri çalışmada, günümüzün çok kültürlü ve çok boyutlu toplumlarında öğretmenlerin de ezberci, kendisine dayatılan plan ve programları uygulayan robotlar olmamaları gerektiği üzerinde durmuşlar, ancak eğitim süreçlerine doğrudan katkısı olan, mesleki özerkliğe sahip öğretmenlerin bugünün toplumunu şekillendirebileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin gelişime, değişime ve olası sorunlara/risklere hazırlıklı kişiler olması gerektiği yorumunu yapmışlardır (Akt, Akdemir, 2013). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kendilerini ve öğretim üzerine hangi amaçları, niyetleri taşıdıklarını hangi eylemlerde bulduklarını ve hangi sorumlulukları üstlendiklerine dair bir projeksiyonun gerekliliği su yüzüne çıkmaktadır.

Aypay (2011), öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerinin analizini yaptığı çalışmasında, öğretmenlere göre “İyi Öğretmen”nin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Kişilik özellikleri
2. Pedagojik formasyon bilgi ve becerilerine
3. Mesleki motivasyon
4. İletişim becerisi
5. Alan bilgisi

Kişilik özelliklerini iyi öğretmen olmada bu denli önemli görüyor olmaları, ÖPE'ninsunduğu kendileri analiz etme işlevinin de öğretmenler tarafından kayda değer bulunup önemseneyeceğinin göstergesi olarak almak mümkündür.

Öğretim Perspektifleri Envanteri

Öğretmenlerin mesleki özerklikleri, öğretmenlerin akran ağlarına katılımları ve öğretim bilgisini güçlendirme öğretmenlik mesleğinin üç temel ilkesini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılımını desteklemek; bu temel ilkelerden biri olan öğretim bilgisini güçlendirmenin yollarından biridir. Diğer mesleklerdeki uygulayıcılar gibi öğretmenler de kendi alanlarındaki gelişmelerden haberdar olmalıdırlar (Taş, Arıcı, Özarkan, Özgürlük, PISA 2015 Ulusal Raporu). Öğretim perspektifi kavramı eğitim alanındaki önemli gelişme ve farkındalıklardan biridir. Öğretmenlerin bu gelişmeden haberinin olması onların mesleki gelişimleri için çok değerli bir kazanım olacaktır.

Pratt'ın (1992) ilk olarak 250'den fazla öğretmenle yaptığı çalışma daha sonra her biri ÖPE'yi cevaplayan on beş bin diğer eğitimciden elde edilen verilerle desteklenmiştir.

Aktepe ve Yel (2009), öğretmenlerin kendilerine sık sık “Neler benim davranışlarımı ve kararlarımı etkilemektedir?” sorusunu sormaları gerektiğini ve bu kararların birey ve örgüt yararına olması gerektiğini ileri sürmektedirler.

ÖPE bu doğrultuda, bir kişinin inançlarının, niyetlerinin ve eylemlerinin merkezi unsurları etrafında müzakere ve münazara yapabilmek için verimli bir sohbet aracı olarak hizmet verir. Kişisel öğretim hedeflerini keşfetmek, durumsal kısıtlamalar, bakanlığın politikaları, ödüllendirme sistemleri ve geniş ölçekli felsefi konular için uygun bir başlangıç noktası sunar (Hubbal, Collins ve Pratt, 2005).

ÖPE, öğretmenlerin muhtemel öğretim yönelimlerini belirlemek için kullanılmıştır (Pratt ve Collins, 2000). Envanter, Pratt (1992; 1998) tarafından yapılan kavramsal ve ampirik çalışmalarla geliştirilmiştir, bu çalışmalar niteliksel olarak farklı içerikte bulunan beş öğretim perspektifi şeklinde bir ürün vermiştir.

Bahsi geçen beş perspektif şu şekilde isimlendirilmişlerdir: Aktarma, Yetiştirme, Geliştirme, Teşvik Etme-Destekleme ve Toplumsal Reform. Bu perspektiflerin hiç biri özünde iyi ya da kötü olarak nitelendirilemez, onlar sadece bir eğitimci olmanın getirdiği roller ve sorumlulukları bilmek ve öğrenmek adına bize yol gösteren birbirinden önemli ölçüde farklı beş yönelimdir.

Tezci ve Gürol (2003), çok yönlü bakış açılarının, kişinin değişik perspektiflerden bakmasına, ilişkileri görmesine, alternatifleri keşfetmesine yardımcı olacağını dile getirmişlerdir.

Özden'in de (2002) ifade ettiği gibi küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir (Akt, Balay, 2004). Envanter öğretmenlerin yönelimlerini ortaya koyarak çok önemli bir ihtiyaç olarak göze çarpan bu tartışmaya veri sağlayabilecektir.

Ancak şunu hatırlamak da önemlidir: Bu perspektiflerin her biri doğru şekilde uygulandıklarında öğretim tarzlarının meşru görünümelerini temsil eder. Kızıltepe de (2002) çalışmasında etkili öğretmen olmanın yolunun tek olmadığını belirtmiştir. Diğer taraftan her perspektif kötü uygulandığında yanlış öğretim tarzını yansıtabilme potansiyelini de içinde bulundurur.

Bilindiği üzere Türkiye'de, Talim Terbiye Kurulu tarafından derslere ve sınıflara göre hazırlanarak öğretmenlere sunulmuş bir müfredat programı ve programdaki her ders için ayrı ayrı belirlenmiş gerçekleştirilmesi gereken amaçlar ve kazanımlar mevcut olduğu halde doğal olarak her sınıfta öğretim durumları farklı biçimlerde oluşur ve gelişir.

Bir öğretim durumu özetle beş elementten meydana gelir:

1. Öğretmen

2. Öğrenenler
3. İçerik
4. Bağlam
5. İdealler

Ve bu unsurlar arasında üç ilişki mevcuttur.

1. Öğretmen – Öğrenen
2. Öğretmen – İçerik
3. Öğrenen – İçerik

Yukarıdaki toplam sekiz özellik araştırmacılar ve uygulayıcıların, öğretmenlerin öğretimleri hakkında yaklaşım ve gerekçelerinin nasıl farklı olduğunu hikâye edebilmeleri hususunda düzenlemeler ve sınıflandırmalar yapabilmeleri için yardımcı olur (Collins & Pratt, 2011).

ÖPE, öğretmen eğitimi literatüründe geçmekte olan “öğretmen kimliği” ya da “mesleki kimlik” şeklindeki ifade edilen kavramla da ilintilidir. Bu kavram, kişinin bir öğretmen olarak kendini nasıl gördüğü ve “Şu an kimim?” ve “Nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?” sorularına cevap arar (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004., Akt: Gülbağcı Dede & Akkoç, 2016).

Pratt ve arkadaşları (1998), öğretmen kimliği sorularına cevap olacak şekilde yürüttüğü araştırmalarında, 250’den fazla öğretmen ile ABD, Kanada, Singapur, Çin ve Hong Kong’u içeren 5 ülkede yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin “öğretmek” kelimesinden ne anladığı üzerine incelemeler yapmışlardır. Bu inceleme sonucunda öğretmenlerin öğretim ile ilgili neyi niçin yaptıklarına dair belirgin şekilde birbirinden farklı farklı beş perspektif üzerinde özellikle durdukları gözlemlenmiştir. Bunlar,

- Aktarma (Transmission)
- Yetiştirme (Apprenticeship)
- Geliştirme (Developmental)
- Teşvik Etme-Destekleme (Nurturing)
- Toplumsal Reform (Social Reform).

Araştırma ayrıca öğretmenlerin, öğretim konusunda kendisinde mevcut bulunan perspektifi şu alanlarda yansıttıklarını ortaya koymuştur:

- İnanışlar (Beliefs): Öğretim hakkında farklı inançları vardı.
- Niyetler (Intentions). Başarmayı amaçladıkları şeyler farklıydı
- Eylemler (Actions): Örgün öğrenme ortamlarında farklı eylemler/ faaliyetler/ davranışlar/ teknikler sergiliyorlardı.
- Sorumluluk (Responsibility): Öğretim işi tasarımında, esnasında ve sonrasında farklı sorumluluk birimlerine özen gösteriyorlardı.

Bu araştırma “Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education” isimli kitapta raporlaştırılmıştır. Pratt (1998), eserde beş öğretim perspektifini şu şekilde sunar:

- Aktarma Perspektifi: İçeriği iletmek
- Yetiştirme Perspektifi: Model olma
- Geliştirme Perspektifi: Düşünme yollarını geliştirme
- Teşvik Etme-Destekleme Perspektifi: Kişisel gelişime vasıta olma
- Toplumsal Reform Perspektifi: Daha iyi bir toplum arayışı (Trigwell ve Prosser, 2004).

Whitty (2006), İngiltere’de bir profesyonel meslek olarak öğretmenliğin geçirdiği aşamaları sıralar ve günümüzdeki durumu “Bilgili Profesyonellik Dönemi” olarak adlandırır. Önceki üç dönemi:

“öğretmen özerkliğinin -altın gibi-fakat modern toplum açısından -bilgi, beceri ve tutum bakımından eksik olunan-çağı”, “eğitimselden çok politik gerekçeli müfredat”, “kanıta dayalı eğitim” şeklinde açıklar ve artlarından gelen bu dördüncü ve yeni aşamayı:“İngiltere hükümetinin, uygun bilgi, beceri ve tutuma sahip olan öğretmenlere kendi işlerini özgürce yapabilmeleri için kapsamlı bir özgürlük statüsü tanıdığı” şeklinde yorumlar (Akt. Bakioğlu ve Yıldız, 2015).

Bununla ilgili olarak, gelecek yıllarda global bir ölçekte öğretmenlere hem büyük bir özgürlük tanınacağı hem de büyük beklentiler içine girileceği tahmininde bulunulabilir. Öğretim Perspektifleri gibi bir genel model, kişilere kendi yaklaşımlarını kolayca ifadeedebilmeleri ve geliştirebilmeleri için bir araç sunarak öğretmenlerin kendilerini tanımak suretiyle güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark ederek bu özgürlük ve beklenti çağına hazır olmalarını sağlayabilir.

Bu hazırlık sadece öğretmen adaylarının seçimi ve öğretimi değil hizmete başladıktan sonraki dönemlerinde de kuşkusuz devam ettirilmelidir. Breen (1991), “öğretmenlerin sahip olduğu inanç ve bilgi türlerini, yaptıkları işe verdikleri anlamlarla bunları nasıl ifade ettiklerini ortaya koyarak hizmet içi gelişimde en uygun desteği ne şekilde sağlayabileceğimizi bulabiliriz” demektedir (Öztürk, 2014). Bu açıdan bakıldığında ÖPE hizmet içi programları hazırlarken de başvurulması gereken bir araç olmalıdır.

Üstünde durmak gerekir ki ÖPE söz konusu olduğunda “öğretim”in bu genel modeli, onun kurucu unsurları ve aralarındaki ilişkiler “etkili öğretim” hakkında hiçbir varsayım öne sürmez. Tavır olarak, öğretime tarihsel, kültürel ve sosyal durumlarla yoğrulmuş kişisel bir

etkinlik olarak saygı duyar. Model bu nedenle eğitimde ortaya çıkan uygulamalara saygı duyar. Perspektifleri ve ilişkileri açıklarken, şekil, içeriğin uygulanması ve ulaşılmak istenen sonuçlara karşı tarafsız pozisyonda durur (Collins & Pratt, 2011).

Tezci ve Gürol (2003), yaratıcılığın esnek, psikolojik açıdan güvenli, kişileri sınırlandırmayan, onların içsel motivasyonlarını harekete geçiren, değerlendirme yaklaşımlarında yargılayıcı olamayan, meraklarını uyandıran çevrelerde geliştiğinin dikkate alınmasını önermişlerdir. Dolayısıyla, ÖPE'nin bu tarafsız pozisyonunu öğretmenlerin yaratıcılıkları teşvik edecek bir motivasyon kaynağı şeklinde düşünmek mümkündür.

Eren'e (2004) göre "Bir işi tamamlama ya da yaratma gereksinimini karşılayamayan işgörenler işlerinden çok az zevk almakta ve bu durum da iş doyumunu düşürmektedir" (Akın ve Koçak, 2007). İş doyumunun hayati önemi düşünüldüğünde yaratıcılığın desteklendiği ortamların ne denli gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemleri, tarih içerisinde başat konuma gelmiş yahut çokça dillendirilmiş pek çok felsefeden etkilenmişlerdir (Hayırsever ve Oğuz, 2017):

"Eğitim konu merkezli bir süreçtir" (Esasicilik).

"Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir"

(Daimicilik).

"Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir" (İlerlemecilik).

"Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır" (Yeniden Kurmacılık).

"Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir" (Varoluşçu Eğitim).

Yukarıda tek cümleye indirgenmiş bir şekilde ele alınan felsefi akımlar insanlığı ve dolayısıyla öğretmenleri ve onların yetiştirdiği ileride öğretmen olacak ve/veya toplumu

oluşturacak tüm bireyleri bir şekilde dönüştürmüşlerdir. Bu yüzden kısmen de olsa öğretim perspektifleri içinde açıklanan yönelimlerin bu felsefelerle ilgisinin bulunması şaşırtıcı olmayacaktır. Envanter bu açıdan da öğretmene etkilendiği ekolleri fark edebilmesinde aracı olabilecektir.

Şişman (2009), iyi ve kaliteli öğretmenle ilgili değişmez bir tanım ve imaj olmadığını farklı kültürlerde, hatta aynı kültür içindeki farklı alt kültürlerde birbirinden farklı öğretmen imajları söz konusu olabileceğini dile getirerek başka başka kültürel ve sosyal durumlarda başka başka perspektifler inşa olabileceğine ışık tutmuştur.

Öğretim Perspektifleri Envanteri, içermiş olduğu sorularla öğretmenleri eylem, amaç, inanış ve sorumluluk özellikleri açısından gözlemlemeye ve bu birimler arasında bulunduğu konum için bir koordinat sunmaya çalışır.

Envanter çözümlendiğinde o öğretmenin beş perspektifin nasıl bir karışımı halinde bulunduğu ortaya konulmuş olur. Bu beş perspektif hatırlamak gerekirse; Aktarma, Yetiştirme, Geliştirme, Teşvik Etme-Destekleme ve Toplumsal Reform'dur.

Öğretim Perspektifleri Envanteri 30 yılı aşkın bir süredir dünyanın pek çok köşesinde akademisyenler tarafından uygulanmış ve geçerliği ve güvenilirliği onaylanmış bir ankettir. İnternet ortamında öğretmenlerin bu anketi tercih ettikleri bir mekânda doldurabilecekleri çevrim içi bir versiyonu da mevcuttur (www.teachingperspectives.com).

Bakioğlu ve Yıldız (2015), bugün öğretmen mesleği pedagojik uygulamalarına yönelik şu iki farklı boyutun varlığının baştan varsayıldığını dile getirmektedir:

1. Eğitim ve öğretimi uygulamak
2. Bir öğretmenin kendi ve diğer öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini araştırıp soruşturması.

Bu bağlamda, hangi perspektifi kullandığını bilen bir öğretmen, kendi eğitimci kimliğini inceleme altına alabilecektir, kendini ve diğer meslektaşlarını anlamak ve anlatabilmek için sembolleri bilinen bu dili kullanarak iletişim kurabilecektir, takip eden süreçte güçlü ve zayıf yönlerinin bilincinde olarak kendini geliştirebilecek, eğitimde iyi örnekler olarak gördüğü uygulamaları fark edebilecek ve meslektaşları ile paylaşımlarda bulunabilecektir. Karakuş (2001), eleştirel düşünmenin, yaratıcı düşünmenin bir önkoşulu olduğunu dile getirmiş ve eleştirel düşünme temelleri üzerine kurulmayan hiçbir düşüncenin hiçbir yenilik ve değişime gidemeyeceğini vurgulamıştır. Burada, Branch'ın (2000) eleştirel düşünmenin, düşünmeden farklı olduğunu çünkü eleştirel düşünen bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olduğunu ve düşünmesinin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemlediğini ifade ettiğini hatırlamak gerekir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2002. Akt. Hayırsever ve Oğuz, 2017).

Balay (2004) yeni okul kültüründe en belirgin özelliğin, takım halinde çalışma ve öğrenme olduğunu dile getirmiştir. ÖPE'nin buradaki rolü çok açıktır ki kişilerin paylaştığı nispette, aksi durumlarda kapalı bir kutu olan meslektaşını gerçekten anlayabilmek için bir çözüm öneriyor olmasıdır. Aslan, Özer, Ağıroğlu Bakır (2009), sosyal etkileşimler, ilişkiler, norm ve değerler gibi kültürel etkenlerin birey ve grup bazında işgören davranışlarının açıklanmasında önemli olduğu dile getirmişler ve güçlü ve sağlıklı bir okul kültürü oluşturulmasının önemine değinmişlerdir. Balcı da (2002) bir okulda başarının sağlanabilmesi için öncelikli olarak işbirlikçi ilişkileri ön planda tutan bir okul kültürüne ihtiyaç duyulmakta olduğunu dile getirmiştir (Aslan, Özer, Ağıroğlu Bakır, 2009).

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bir öğretmenin başka bir akranı olan öğretmen tarafından değerlendirilmesi esnasında, gözden geçirenlerin kendi tecrübelerini yansıtan felsefelerinden ve neyin, nasıl öğretileceğine dair alternatif görüşlere karşı sahip olduğu önyargılarından kurtulabilmesi için çok az korunağının olmasıdır. Önlemler ve yönergeler

olmadan değerlendirme süreci önyargıya açıktır ve gözden geçirenlerin yalnızca kendi öğretim felsefelerinin yansımaları bulmaya çalışmaları şeklinde bir çarpıtma kolayca yaşanabilir (Pratt, 2005). ÖPE gibi bir kıstas bu tip değerlendirmeler sırasında korunak sağlama görevi sağlayacaktır.

Ayrıca önceki paragraflarda geçen ifadelerden bir kısmı Kroforkos, Jyrhama, Kynaslahti, Toom, Maaranen ve Kansanen'in (2006) özetlediği çağdaş yöntemlerden bir tanesi olan "Araştırma Temelli Öğretmen Eğitimi" bakış açısı ile de uyumludur. Bu bakış açısına göre, bir öğretmenin iş ve eğitiminin bileşimi iki bakımdan ilginçtir. İlk olarak kendi sınıflarında ders veren öğretmenler, sürekli öğrenen uzmanlar olarak gerçek yansıtıcı davranışlar sergilemektedirler. İkinci olarak ise bir öğretmenin kendisini işinde çalışırken okumasıdır. Yani, söz konusu öğretmenin öğretmenlik yapıyorken öğrenmeyi gerçekleştirdiği varsayılmaktadır (Akt. Bakioğlu ve Yıldız, 2015).

Eraslan (2009), öncelikli hedefimizin nitelikli öğretmenler yetiştirmek olması gerektiğini söylerken, Koç Erdamar, Bangir Alpan (2017), herkesin eleştirel düşünür olması beklenemeyeceğini ama öğretmenlerin eleştirel düşünür olmasının istenen bir durum olduğunu ifade ederek ancak eleştirel düşünen bir öğretmenin, eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirebileceğini ileri sürmekte ve ülkemizde California Eleştirel Düşünme Eğilimleri (CEDÖ) ölçeği ile yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yetersiz bulunduğunu dile getirmektedir. Bu durum önümüze öğretmenlerden nitelik olmalarının beklenilmesi ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi gerektiği şeklinde hedefler koymaktadır.

Burada ayrıca öğretmen niteliklerinin öznel boyutu göz ardı edilmemelidir. Nitelik, çok boyutlu bir kavramdır. Burada temel zorluk, öğretmenlik mesleğinin doğası ve algılanmasıyla ilgilidir. Zira öğretmenlik mesleğiyle ilgili standart bir tanım ve algı yoktur. Mili Eğitim Bakanlığı tarafından ideal düzeyde hazırlanan standartlara öğretmenin müdahili

olmadığında, farklı bağlamlarda, farklı koşullarda görev yapan eğitimciler için pek anlamlı olmayacaktır (Şişman, 2009).

ÖPE üzerine düşünüldüğünde, bir öğretmenin kendini okuyabilmesine motive edici, kaygı azaltıcı bir düzlem; eleştirel düşünme için pek çok başlangıç noktası; nitelikli olmak isteyen öğretmen için ise farklı izlekler sunmakta olduğu göze çarpmaktadır. Envanterin bu konular ile ilgili dikkat çeken özelliği öğretme şekillerinin pek çok iyi yolunun olması ve buna saygı duyulması ile ilgili geçerli bir gösterge olmasıdır. Bu “öğretme”nin doğası ile alakalıdır. Öğretim elbette dinamik ve karmaşık bir aktivitedir. Ama aynı zamanda entelektüel, ilişkisel, ahlaki ve kültürel bir faaliyettir. Öğretmek *entelektüel* bir faaliyettir çünkü hakikate dair iddialarla ilgilenir;*ilişkisel*dir çünkü insanları birbirine bağlı rol ve sorumluluklar ile ilişkilendirir;*ahlakidir* çünkü değerler ve değer yargılarının uygunluğu üzerine kararlara varır ve *kültürel*dir çünkü kültürel ve tarihsel ilişkiler kurar. Bunların her biri, ÖPE'yi oluşturan yapılar yoluyla farklı şekilde saygı görür ve ortaya konulur. ÖPE, kendi kendini sınamada basit bir alıştırmanın çok ötesinde yarar sağlarken, farklı öğretme sorumluluğu çeşitlerini benimseyen yetişkinlerin sahip oldukları değerleri de açıklığa kavuşturur. Dünyanın dört bir yanında bulunan öğretmen ortamlarındaki yetişkin ve çocuk eğitimi ile ilgili araştırma çalışmaları, sistematik araştırmalar, fakültelerin gelişmesinde, öğretimin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde, öğretmenlerin birbirlerine karşılıklı görüş bildirmelerinde, ÖPE'nin güçlü bir araç olduğunu göstermiştir (Collins & Pratt, 2010).

Öğretim Perspektifleri ve Açıklamaları

Pratt ve Collins (1992, 1998), tarafından yapılan pek çok yayında öğretim perspektifleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir:

Aktarma Perspektifi

Etkili öğretim, içerik veya konuya sağlam bir bağlılığı ve üstlenmeyi gerektirir. İyi öğretim, konu veya içerik üzerinde ustalaşmayı gerektirir. Öğretmenlerin birincil sorumlulukları içeriği doğru ve verimli bir şekilde sunmaktır. Öğrenenlerin sorumlulukları, içeriği resmi veya meşru formlarında öğrenmektir.

İyi öğretmenler sürekli olarak öğrencilerin içeriğe hâkim olmalarını sağlayacak görevler üstlenirler: Açık hedefler sağlamak, ders verme hızını ayarlamak, sınıfın etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak, sorulara cevap vermek, zamanında geri bildirim sağlamak, hataları düzeltmek, incelemeler yapmak, sunulan şeyin özetlenmesi, öğrencileri uygun kaynaklara yönlendirmek, başarı için standartları belirlemek ve öğrenmeyi değerlendirmek için nesnel araç geliştirmek.

İyi öğretmenler, işledikleri içerik hakkında heveslidirler ve öğrencilere bu coşkuyu yansıtırlar. Birçok öğrenen/öğrenci için işini iyi yapan “aktarma” öğretmenleri unutulmaz ders anlatıcılarıdır.

Bir eğitimcinin öncelikli sorumluluğu, içeriği doğru ve verimli bir şekilde sunmaktır. Bu içeriği uygun şekilde öğrenmek ise öğrencilerin sorumluluğundadır. İyi öğretmenler öğrencilere içeriği en iyi öğrenecekleri şekilde sistematik görevler verirler. İçerik konusunda açık ve heveslidirler ve bu heyecanı öğrencilerine aktarırlar. Birçok öğrenci için, aktarma perspektifi ile hareket eden iyi bir öğretmen bilgi veya uzmanlığının virtüöz sanatçısıdır.

Aşağıda, bir iletim perspektifinin tanımlayıcı diğer özellikleri vardır.

Temel inançlar

- İçerik, resmi olarak onaylanmış şekliyle öğrenilmelidir.
- Öğretmenler bu içeriği doğru ve verimli bir şekilde sunmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrenme sürecine ilâve yapmamaları yani öğrencilere fazla bilgi yüklememeye özen göstermeleri gerekir.
- Öğretmenin uygun sunumu ve öğrencinin algılayışı uygun olduğunda öğretmenden öğrenene bilgi aktarılabilir.

Birincil sorumluluklar

- Tamamıyla hazır olun.
- Net hedefler belirleyin.
- Açık ve iyi organize edilmiş dersler ve tartışmalar yapın.
- Öğretim süresini verimli bir şekilde kullanın.
- Sorulara cevap verin.
- Hataları düzeltin.
- İncelemeler ve özetler sunun.
- Başarı standartlarını belirleyin.
- Nesnel değerlendirme araçlarını geliştirin.

Tipik stratejiler

- Bir grup öğrenci için ortak / paylaşılan bir başlangıç noktası varsayınız.
- Öğrenen grubun orta-üst seviyesine göre öğretim yapın.
- Grubun yüksek ve düşük seviyelerine uyum sağlamak için hızınızı değiştirin.
- Öğrencileri bir bilgi birimi ile ilişkili olarak değerlendirin.
- Anlama veya uygulama hatalarını belirtmek için geri bildirim kullanın.
- İçeriği "zor" öğrencilerle uğraşmanın aracı olarak kullanın.

Sık karşılaşılan engeller

- Öğretimi sadece ders anlatarak yapmaya eğilim gösterme; öğrencilerin tümüne biraz daha konuşmaları için veya onlara cevap vermek için zaman ayırmama eğilimi; doğru veya iyi olanın yerine yanlışlara odaklanan dönüt verme eğilimi,
- İçeriği veya mantığını anlamakta zorluk çeken insanlarla çalışmak,
- Öğrencilerin içeriğin neresinde ve hangi sebeplerle zorlanabileceklerini düşünmek,
- Herhangi bir şeyi kendisinin de bilmediği zamanlar olduğunu hatırlamak,
- Kendi yöntemlerinin öğrencilerin anlayabilmesini sağlayan en iyi veya tek yol olduğunu düşünmek.

Geliştirme Perspektifi

Etkili öğretim “öğrencinin bakış açısından” planlanmalı ve yürütülmelidir. İyi öğretmenlerin, öğrenenlerin/öğrencilerin içerik/konu hakkında ne düşündüklerini ve bunun sebebini mutlaka anlamaları gerekir. Birincil hedef, öğrencilerin içerikle ilgili giderek daha karmaşık ve sofistike bilişsel yapılar geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu bilişsel yapıları değiştirmenin anahtarı iki becerinin birleşiminde yatmaktadır:

1. İçeriğin öğrencilerin ilgisini çekmesini sağlayan ve aynı zamanda nispeten basitten karmaşık düşünme biçimlerine geçmelerini zorlayan öğretim;
2. Öğrencilerin içerik hakkında kendi anlayışlarını inşa etmelerine zaman tanıyan "uzmanlığa ait bilgilerin kategorilendirilmesi"

Sorular, problemler, durumlar ve örnekler öğretmenlerin öğrencileri daha basit düşünme ve akıl yürütme yöntemlerinden yeni, daha karmaşık ve sofistike muhakeme şekillerine taşımak için kullandıkları köprüleri oluşturur.

Özellikle öğrenmenin ilk aşamalarında, öğretmenlerin mesleki bilgilerini, öğrencilerin anlayış ve düşünme düzeylerine uyarlamaları çok önemlidir.

Bu perspektifin kaynağı yapılandırmacı yönelimdir. Geliştirme perspektifi açısından iyi öğretim, öğrencinin bakış açısından planlanmalı ve yürütülmelidir. Bu nedenle iyi öğretmenler, öğrencilerinin içerik hakkında nasıl düşündüklerini ve sebeplerini anlar.

Birincil hedefi, öğrencilerin giderek daha karmaşık ve sofistike bilişsel yapılar geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Bu yapıları değiştirmenin anahtarı iki şeyin birleşimiyle ortaya çıkmaktadır:

1. Öğrencilerin nispeten basitten çok karmaşık düşünce biçimlerine geçme zorluklarını etkili biçimde sorgulamaları ve

2. Öğrencilerin önceki düşünme ve akıl yürütme biçimlerini, yeni, daha karmaşık ve sofistike muhakeme ve problem çözme biçimlerine bağlamasına yardımcı olan “bridging knowledge” yani bilgiler arası köprü kurma.

Bu bakış açısı içinde iyi öğretmenler, bilgilerini öğrencilerin deneyim ve anlayış yollarını dikkate alarak uyarlarlar.

Temel inançlar

- Öğrenme anlam aramaktır.
- Öğrenciler arasında işbirliği
- Ön bilgi, araştırmayı etkiler.
- Daha az “kapsam” daha çok “anlama”ya sebep olabilir.
- Arzulanan sonuç daha karmaşık muhakeme stratejileridir.

Öncelikli sorumluluk

- Öğrencilerin eski bakış açılarını anlayın.
- Öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirin.
- Uzmanlık ve bilgiyi öğrencilerin seviyesine uyarlayın.
- Aktif öğrenmeyi planlayın (sınıf içinde ve dışında).
- Değerlendirmeyi öğrenme görevleriyle tutarlı kılın.
- Sadece cevapları değil, akıl yürütmeyi değerlendirin.

Tipik stratejiler

- Öğrencinin bakış açısı ile başlayın.
- Problemler veya durumlar yoluyla yeni düşünme yolları sunun.
- Öğrencilerin deneyimi ve geliştirilmek istenen muhakeme yolları arasında köprü kurmak için örnekler, hikâyeler ve metaforlar kullanın.
- Yanıtlardan çok daha fazla sorulara hazırlıklı olun.
- Öğrencilerin kendi anlayışlarını oluşturmalarına izin verin.
- Öğrencilerin anlayış yollarına meydan okuyun.
- Öğrencileri ölçme / değerlendirmeye dâhil edin.

Sık karşılaşılan zorluklar

- Üst düzey sorular sormak.
- Öğrencilerin anlamaya bırakılması.
- Öğrenci deneyimleri ile ilişkilendirmek ("köprüler" inşa etmek)
- Öğrenme ve verilen görevleri birbirleri ile uyumlu şekilde geliştirmek.

Yetiştirme Perspektifi

Etkili öğretim, öğrencileri yeni davranış normlarına ve profesyonel çalışma yöntemlerine kaynaştırma sürecidir.

İyi öğretmenler, öğrettikleri şeyin çok yetenekli uygulayıcılarıdır. İster sınıflarda isterse işyerlerinde uzmanlıkları ile tanınırlar. Öğretmenler vasıflı performansın iç işleyişini açığa çıkarmalı ve erişilebilir bir dile ve genellikle basitten karmaşığa ilerleyen, öğrencinin kabiliyetine bağlı olarak farklı giriş noktalarına izin veren düzenli bir görev dizisine çevirmelidir.

İyi öğretmenler, öğrenenlerin kendi başlarına neler yapabileceklerini, rehberliğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını bilirler; öğrencileri 'gelişim bölgeleri' içinde tutarlar. Öğrenciler olgunlaştıkça ve daha yetkili hale geldikçe öğretmenin rolü değişir; öğrenciler bağımlı öğrenenlerden bağımsız çalışanlara ilerledikçe daha az yön verir ve daha fazla sorumluluk verirler.

Bu görüş öğrencilerin, yerinde uygulama veya denmelerde gerçek (otantik) görevlerde çalıştıklarında öğrenmenin kolaylaştırıldığı varsayımıyla başlar. İyi öğretim demonstre etmek ve öğrencilerin bizim ustalıklı uygulamalarımızı görmesinden daha fazla şey içerir. İyi öğretim aynı zamanda, öğrencileri bir dizi toplumsal norma ve profesyonel bir kimliğe kültürleyen bir süreçtir.

Bu bakış açısına göre, eğitimciler, öğrencilerinin öğrenmesi gereken konularda tecrübeli ve çok yetenekli uygulayıcılar olmalıdırlar. Yetenekli bir uygulayıcı olan öğretmen, deneyimlerini ve uzmanlıklarını acemiler için erişilebilir ve anlamlı olan biçimlerde oluşturmalıdır. Aslında düşünmeden kolayca yapabileceği şeyleri izleyici veya katılımcıların nasıl anlayabileceğini düşünerek yapmak zorundadır. Çalışırken, bu çalışmayı, öğrencilerin sadece yapma becerilerini arttırmak için değil "burada neler olduğunu" gösteren iç işleyişi

anlamalarına yardımcı olan bir dile çevirmeli adımlara bölmelidir. Mutlaka usta bir performansın iç işleyişini ifade etmelidirler. Vygotsky öğrenmenin kişilerin gelişme alanlarında “Kendi başına neler yapabilecekleri ve uzman rehberliği ile neler yapabilecekleri arasında kalan öğrenme mesafesi” meselesi ile ilişkili olduğunu savunmuştur.

Öğrenciler olgunlaştıkça ve daha yetkinleştikçe, gelişme alanları ilerleme gösterir ve öğretmenin rolü değişir. Öğrencilere halen olgunluk ve beceri geliştirme düzeylerine göre görevler verilmektedir. Fakat zamanla, yetiştirme perspektifi öğretmenleri, öğrenciler bağımlı öğrencilerden bağımsız çalışanlar olmaya yaklaştıkça daha az talimat ve daha fazla sorumluluk vermeleri sağlanmaktadır.

Temel inançlar

- Öğrenme, bir çalışma topluluğu içinde kültürlenme sürecidir.
- Bilgi etkileşim esnasında ve çalışmaya katılırken oluşturulur.
- Bilgi, kullanılacağı bağlamlarda en iyi şekilde öğrenilir.
- Öğrenme ürünü iki çeşittir: yetkinlik veya yetenekli performans ve mesleğe ilişkin kimlik.

Birincil sorumluluklar.

- Topluluk ya da meslek içinde olduğu gibi, yetkin uygulamaları modelleyin ve gösterin.
- Özgün, ilgili görevler, sorunlar ve ödevler kullanarak öğretin.
- Öğrenmeyi öğrenme bağlamlarına aktarmak için öğretin.
- Meslek veya topluluk standartlarını sürdürün.

Tipik stratejiler

- Becerikli ve uygun çalışma yöntemlerini gösterin.

- Öğrencinin gelişim alanını belirleyin.
- Öğrencilerin çalışmalarıyla kendi gelişim alanlarına girmelerini sağlayın.
- Öğrencinin gelişimine ve olgunluğuna dayalı olarak yönlendirme ve geribildirim azaltın.
- Bir öğretmen olarak stratejik düşüncenizi ve belirsizlik içeren anları açığa kavuşturun.
- Başkalarıyla çalışmanın uygun yollarını modelleyin.
- Öğrenmeyi uygulama topluluğunun standartlarına dayalı olarak değerlendirin.

Sık karşılaşılan zorluklar

- Sınıf eğitimi için alakalı ve otantik görevleri bulmak.
- Uygulama topluluğuna hızlıca dâhil olma isteyenlere öğretmek.
- Öğrencinin yeteneğine uygun görevlerle eşleştirilmesi.
- Zanaat, bilgi ya da becerisini sözcüklere dökmek.

Teşvik Etme-Destekleme Perspektifi

Etkili öğretim, uzun vadeli, yılmaksızın süregiden istikrarlı bir gayretin, kafadan olduğu kadar kalpten de geldiğini varsayar. Başarı standartları açık olduğunda akademik ve duygusal destek dengesi eşliğinde insanlar motive edilmiş ve üretken öğrenciler haline gelir.

“Teşvik Etme-Destekleme” perspektifi bakış açısına göre insanlar bunlardan emin olduklarında daha iyi öğrenirler:

1. Öğrenme çabaları hem öğretmen hem de akranları tarafından desteklenecektir;
2. Başarılarının bir öğretmenin yardımseverliğinden ziyade kendi çaba ve yeteneklerinin bir ürünü olduğu kabul edilir;
3. Benlik saygısı ve benlik kavramı öğrenme sırasında risk altında değildir.

Teşvik Etme-Destekleme perspektifinde, etkili öğretmenler standartlarını düşürmezler ayrıca öğrenciler ne gerekiyorsa yapmadıklarında mazur görülmezler. Daha ziyade etkili öğretmenler öğrencilerin zorlu, ancak ulaşılabilir hedefler belirlemelerine, gayretini pekiştirmek kadar başarı da sağlamasına yardımcı olur ve bireysel gelişmenin mutlak başarı kadar önemli olduğunu kabul eder.

Teşvik Etme-Destekleme Perspektifi, başarmak için uzun vadeli, zorlu ve kalıcı çabaların kafayla değil kalpten geldiğini varsayar. Öğrenciler, başarısızlık korkusu olmadan konular ya da sorunlar üzerinde çalıştıklarında motive edilmiş ve verimli kimseler olurlar. Bu nedenle, öğrenciler şu malumat ile teşvik edilip desteklenirler:

1. Başarıya ulaşabilirler,
2. Başarılı olunca, bu bir eğitimcinin yardımseverliğinden ziyade kendi çaba ve yeteneklerinin bir ürünüdür ve
3. Öğrenme çabaları öğretmenleri ve akranları tarafından desteklenecektir. Başarmann baskısı ve öğrenilmesi gereken konu ne kadar zor olursa böyle bir destek o kadar önemli hale gelir.

Teşvik etme-Destekleme perspektifini taşıyan iyi öğretmenler öğrencileri önemserler. Kalp ve kafa arasındaki ilişkiyi anlarlar, ancak öğrencileri için mazeret üretmezler.

Daha ziyade öğrencileri, elinden gelenin en iyisini yapmaları için zorlarlar, çaba göstermeleri konusunda cesaretlendirirler. Teşvik eden öğretmenler bunu yapabilmek için yardımsever ve güvenilir bir ortamın oluşmasını desteklerler; insanlara zorlu ancak erişilebilir hedefler belirlemelerine yardımcı olur ve öğrencilerin çabalarını ve başarılarını desteklerler. İyi öğretmenler, tüm öğrenciler için açık beklentiler ve makul hedefler ile birlikte teşvik ve destek sağlar.

Teşvik etme-Destekleme perspektifini benimseyen öğretmenler öğrencilerin ulaşmalarını istedikleri standartlar ile verdiği desteği derece olarak birbirlerine uygun şekilde sunarlar. Yardımsever olmaları yüksek beklentileri olmadığı anlamına gelmez. Öğrencilerin öz-yeterlik geliştirebilmeleri ve bu sayede hayat boyu öğrenmeye devam edebilmeleri için başarılarının kendi beceri ve çabalarının sonucu olduğuna inanmalarının önemine binaen hareket eder

Temel inançlar

- Bilgi (bilme) ve duygu (his) etkileşimlidir.
- Kaygı fazla arttığında öğrenme ciddi şekilde bozulur.
- Bir öğrencinin benliğine yönelik tehditler öğrenmeye müdahale eder.
- Yüksek standartlar yüksek bir destek düzeyi ile eşleştirilmelidir.
- Öğretmenlik, yardım ve zorlama arasında bir denge gerektirir.

Birincil sorumluluklar

- Destekleyici bir öğrenme ortamını teşvik edin.
- Öğrencilerin öz saygılarına zarar vermeyin veya azaltmayın.
- Öğrencilere içerik aracılığıyla rehberlik ederken güven oluşturun.
- Öğrenmede başarıyı teşvik edin.
- İnsanları önemseyerek fikirlere meydan okuyun.
- Bir güven ve saygı iklimi oluşturun.

Tipik stratejiler

- İnsanların bir öğrenciden daha fazlası olduğunu bilin.
- Duygusal gereksinimleri dinleyin ve yanıtlayın.
- Teşvik ve destek sağlayın.
- Duygu ifadelerini teşvik edin.

- Başarı kadar çabayı da pekiştirin.
- Öğrenme ve başarıya yönelik işbirlikçi yaklaşımları cesaretlendirin.
- Olumlu karşılıklı bağımlılık ve bireysel hesap verebilirliği teşvik edin.

Sık Karşılaşılan Zorluklar

- Başarısız olanlara geri bildirim sağlama.
- Eğitim ve danışmanlık arasındaki sınırları belirleme.
- Teşvik etmenin öğretimin bir parçası olduğunu başkalarına savunma.
- Zorlama/meydan okuma ve yardım etme arasında iyi bir denge bulma.
- Beğenilmeyi (çok fazla) isteme.

Toplumsal Reform

Etkili öğretim, toplumu maddi anlamda değiştirmeye çalışır. Toplumsal Reform bakış açısından, öğretim nesnesi bireyden ziyade kolektiftir. İyi öğretmenler, metin ve yaygın toplumsal kabullerin içine yerleştirilmiş değerler ve düşünce tarzları (ideolojiler) hakkında öğrencilerde farkındalık uyandırır. İyi öğretmenler statükoya meydan okurlar ve öğrencilerin belirli söylem ve uygulamalarda kendilerini nasıl konumlandıklarını ve düşüncelerini nasıl inşa ettiklerini göz önünde bulundurmaları konusunda onları teşvik ederler. Bunu yapmak için yaygın kabulleri analiz eder ve böyle durumların çekilemez ancak devam eden koşullarını yapı sökümü (analize) tabi tutarlar. Sınıf tartışması, bilginin nasıl oluşturulduğuna daha az kimin hangi amaçlarla oluşturduğuna daha çok odaklanır. Metinlerin ne söylediği ve söylemediği, neyin dâhil edilip nelerin hariç tutulduğu, kimlerin temsil edildiği ve baskın söylemde kimlerin ihmal edildiği sorgulanır. Öğrenciler kendisinin ve diğerlerinin hayatlarını iyileştirmek amacıyla toplumsal harekete geçme gücünü kazansın diye ciddi ve eleştirel bir duruş sergilemeleri hususunda cesaretlendirilir. Eleştirel yapı sökümü (yapıçözüm,

yapıbozum, dekonstrüksiyon)bu görüşün merkezini oluştursa da kendi başına nihai bir amaç değildir.

Toplumsal Reform, tarif etmek için en zor perspektiftir, çünkü nadirdir ve çok çeşitli katmanlarda (Örgün eğitimden, sivil toplum hareketlerine, meslek eğitimlerinden, çevre, sağlık, din, sendika eğitimlerine...) eğitim yapan kimselerde karşımıza çıkabilir. Toplumsal reform perspektifinden bakıldığında, iyi bir öğretimin uygulamayı ve / veya toplumu anlamlı şekilde değiştirmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bireyselden çok toplu/ortak öğretimi amaçlar. Sosyal reform eğitimcileri, öğrencileri metinlerde ve ortak uygulamalarda/kabullerde saklı bulunan değer ve ideolojilere uyandırır. Statükoya meydan okur, öğrencileri uygulamalar ve belirli söylemler üzerine onların nasıl yerleşik hale geldikleri ve nasıl inşa edildikleri hakkında çeşitli yöntemler düşünmeye cesaretlendirir.

İçerikle ilgili genel kabullerin nasıl üretildiklerini gözlemlemelerine aracı olur.

Toplumsal Perspektifle hareket eden öğretmenler az veya nadir bulunur ancak bunu yapanlar bizim üzerimizde kalıcı bir etki bırakır. Bu öğretmenler bir ideali, beceri ya da bir ders konusu kadar önemli addederler. Perspektifin merkezinde öğrencilerin öğrendikleri üzerine düşünmeleri yatmaktadır. Öğrenciler dersin içeriğini öğrendikleri gibi ek olarak, farklılıklar, benzerlikler, değişim üzerine de eğitilirler.

Temel İnançlar

- Profesyonel uygulamalar ideal ve değerlerle doludur.
- Bu idealler ve değerler incelenmeli ve sorgulanmalıdır.
- İdealler ve değerler, eleştirel bir inceleme yapılmaksızın benimsenmemelidir.
- Eğitimin amacı sadece dünyayı öğrenmek değil, değiştirmektir.

Öncelikli Sorumluluk

- Öğretmenin ideallerini hem sözlü hem de eylemlerde tutarlı bir şekilde temsil edin.
- Müfredatın hedefleri ve idealler arasındaki ilişkiyi açıklayın.
- Kabuller konusunda şüpheli olun.
- Meydan okunduğunda ideallerinizi savunun ve haklılıklarınızı kanıtlayın.
- Kişiden ziyade kolektife/topluluğa odaklanın.

Tipik stratejiler

- İdeallerle ilgili olarak insanların düşünce, inanç veya bilgilerinin taslağını çıkarın.
- İçeriğe / çalışmaya ilişkin hem bilişsel hem de politik bakış açısı geliştirin.
- Öğrencinin sosyal yapıların temsilcisi olmasının bilincinde olarak öğretim yapın.
- İçeriğin siyasi ve ideolojik yönleri hakkında farkındalık geliştirin.
- İdealler ve içeriği öğrencilerin yaşamlarıyla bütünleştirin.
- Hedef, aşinalıklara yeni yollarla bakmak ve öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktır.
- Değerlendirme bireyleri taahhüt ve eyleme yönlendirmeye dayanır.

Sık karşılaşılan zorluklar

- Sadece öğrenmek isteyenlere "içerik" kazandırma.
- Öğretmenin ideallerine itaat edenlerin kabul edilmesi.
- İçeriğe nötr yaklaşan öğrencilerle sabırlı olun.
- Statükoyu korumak isteyenlerle uğraşmak.

Öğretim Perspektifleri ile İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar

ÖPE, birçok ülkede, çeşitli dillerde ve kültürlerde uygulanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'daki ve dünyanın dört bir yanındaki onlarca yüksek lisans tezi, doktora

tezi ve araştırma projesi için enstrüman olmuştur. Şu anda sadece İngilizce ve İspanyolca sürümleri çevrimiçi olmasına rağmen bugüne kadar İspanyolca, Fransızca, Portekizce, Almanca, Çince, Korece ve Japonca'ya çevrilmiş ve test edilmiştir.

Bu çalışmalardan bir kısmı şu şekilde sıralanabilir: Bir dizi meseleyi, öğrenciyi ve bağlamları araştırmışlardır: Öğretmen adaylarının "öğretmen olma yolundaki 'yolculuk'ları (Jarvis-Selinger, 2002); diller arasında perspektif öğretiminin kavramsal eşdeğerliliği (Lu, 2006; Ruan, 2004); tıbbi teknisyenlerin eğitiminde bağlamın etkisinin araştırılması (Tiffin, 2008); mesleki terapi eğitmenlerinin inançları, niyetleri ve eylemleri arasındaki kesiklikler (Kehres, 2008); işbirliği içindeki öğretmenlerin perspektiflerini ve denetim uygulamalarını öğretmek (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005); çevrimiçi ve yüz yüze öğretim ortamlarındaki öğretmenlerin inanç ve niyetlerinin zıtlıkları (Panko, 2004).

Jarvis-Selinger, Collins, Pratt (2007), "*Do Academic Origins Influence Perspectives on Teaching?*" araştırmalarında 365 aday öğretmen üzerinde Öğretim Perspektifi Envanterini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; Teşvik etme-Destekleme puanları genel olarak yüksek Toplumsal Reform puanları genel olarak düşük bulunmuştur. Hem Yaşam Bilimlerinde (Life Sciences) hem de Matematik/Fen Bilimlerindeki aday öğretmenlerin *Aktarma* perspektifi puanı, Dil Sanatları, İfade Sanatları veya Ev ve Teknik Bilimleraday öğretmenlerinde çok daha yüksek puandadır. Beden Eğitimi öğretmeni olmaya hazır insanların da *Aktarma* perspektifi puanı yüksekliği, Matematik/Fen aday öğretmenleri kadar yüksek olarak kaydedilmiştir. Bunun tersine, *Yetiştirme* perspektifi açısından gruplar arası genel bir farklılık yoktur. *Geliştirme* perspektifi söz konusu olduğunda Dil Sanatlarındaki ve Sosyal Bilgileraday öğretmenlerinin aldıkları puanlar; Yaşam Bilimleri, Ev ve Teknik Bilimler, Beden Eğitimi ve İfade Sanatlarındakilerden anlamlı derecede yüksektir. Dil Sanatları ile Ev ve Teknik Bilimlerdeki ve Beden Eğitimindeki öğretmen adayları, *Teşvik Etme-Destekleme* perspektifinde Matematik, Fen Bilimlerinde veya Hayat Bilimlerinde öğretmeye

hazırlananlara kıyasla anlamlı derecede yüksek puan almışlardır. Cinsiyete dayalı farklılıklar da belirtilmiştir: Kadınların *Teşvik Etme-Destekleme* puanları, erkeklerin puan ortalamasına göre küçük bir farkla da olsa anlamlı olarak daha yüksektir. Gruplar arasındaki en büyük farklılıklar *Toplumsal Reform*perspektifinde gözlenmiştir. Toplumsal Araştırmalarda, Dil Sanatlarında ve Ev ve Teknik Bilimlerde öğretmeye hazırlanan öğrenciler *Toplumsal Reform* perspektifinde Yaşam Bilimlerinden veya Matematik/Fen alanlarından çok daha yüksek puan almışlardır.

Lowry ve Berry (2011), *Using the Teaching Perspectives Inventory in Athletic Training Education to Improve Teaching and Learning Strategies*, adlı çalışmalarında perspektif ve envanterin atletik eğitim üzerinde sağlayabileceği yararları açıklayarak tartışarak şu sonuca ulaşmıştır: Sınıfta, laboratuvar ortamında ve klinik ortamlarda atletik eğitim eğiticileri, TPI envanterini tamamlayıp baskın perspektifini benimseyerek /anlayarak fayda sağlayabilir. Atletik eğitim eğiticileri, eylemleri, inançları ve niyetleri hakkında daha fazla bilgi edinirken olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik yeni stratejileri belirleyebilir ve eğitimcilerin ve Onaylanmış Klinik Eğitici(ACI)'lerin etkililiklerini artırabilirler. Etkili eğitimciler ve ACI'ler, öğrencilerin şu andaki ve gelecekteki öğrenme istekliliklerini sürdürmelerine yardımcı olabilir, öğrenme sonuçlarını iyileştirebilir ve geliştirebilirler.

Deggs, Machtmes ve Johnson (2008), *The Significance of Teaching Perspectives Among Academic Disciplines*, araştırmalarında Amerika Birleşik Devletleri'nin güneyindeki bir üniversitedeki fakültenin öğretim perspektiflerini incelemiştir. Kurumun öğretim üyelerinden basit rasgele bir örnek alınmış ve ankete toplam 131 kişi yanıt vermiştir. Katılımcılardan internet üzerinden Öğretme Perspektifleri Envanteri'ni doldurmaları ve bir demografik anketi tamamlamaları istenmiştir. Varyans Analizi prosedürü, dominant öğretim perspektiflerinin disipline özgü olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Bu analizin sonuçları, katılımcıların arasında dominant bir perspektif olarak *Yetiştirme* açısından önemli

bir fark bulunduğuna karar vermişlerdir. Bu çalışmanın çerçevesi, yardımcı doçent, doçent ve profesörlerden oluşmaktadır.

Dinham (1996), öğretim perspektiflerinin akademik alanla ilgili olabileceğini önermiştir. "Alan sadece akademik bir ihtisaslaşmayı temsil etmekle kalmıyor aynı zamanda akademik düşünce hayatına da mercek uzatıyor. Disiplin sadece ders içeriğini seçmeyi etkilemiyor aynı zamanda öğretmenin düşünce içeriğini de etkilemektedir"(Dinham, 1996, sayfa 303 Akt.Deggs, Machtmes ve Johnson, 2008). Dinham'ın (1996) cümleleri bu çalışmada yalnızca Yetiştirme perspektifi özelinde doğrulanmıştır.

Loewen ve Jelescu-Bodos (2013), *Learning Styles and Teaching Perspectives of Canadian Pharmacy Practice Residents and Faculty Preceptors*, çalışmalarında Eczacılık Fakültesi hocalarına ve stajyerlere öğretim perspektiflerini tanımlamak için iki ayrı envanter uygulamışlardır. British Columbia'daki 29 stajyer ve 306 Eczacılık öğretim üyesi, "Eczacıların Öğrenme Stilleri Envanteri'ni (PILS) tamamlamaya davet edildi. Öğretim üyelerinden ayrıca Öğretim Perspektif Envanteri'ni (TPI) tamamlamaları istenmiştir. Öğretim üyeleri arasında en yaygın "Dominant" öğretim perspektifi *Yetiştirme* olarak ortaya çıkmıştır. *Yetiştirme* öğretme perspektifinin fakülte hocaları arasındaki egemenliği bu perspektifin deneyimsel öğrenme ile en uyumlu perspektif olduğunu tekrar ispatlamış ve tüm öğretim görevlilerini yansıtmamakla birlikte bunun için ezici bir tercih ve en yaygın bakış açısı olabileceğini göstermiştir. *Bu* perspektif aynı zamanda 1200'ün üzerindeki TPI uygulamasına dayanan sağlık eğitimcilerinin "imza pedagojisi" (Signature Pedagogy) ile uyumludur. Dominant perspektifi *Teşvik Etme-Destekleme* (%11) veya *Aktarma*(%1) olan fakülte hocalarının deneyimsel ortamda etkili bir şekilde nasıl çalıştırdıkları açık değildir ve bu perspektifler değerli unsurlara sahip olabileceği için daha fazla çalışma yapmayı hak etmektedir.

Pratt, Collins ve Jarvis Selinger (2001), *Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*, çalışmalarında 2000 yılında üniversite öğretmenleri, yetişkin eğitimcileri, diyetisyenler, meslek uzmanları, mezun öğrenciler, okul öğretmenleri ve ikinci dil olarak İngilizce (ESL - English as Second Language) öğrencilerine uyguladıkları envanterin sonuçlarını şu şekilde paylaşmışlardır: Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, bu öğretmenlerin en büyük tek kısmında *Teşvik Etme-Destekleme* dominant bir perspektif olarak gösterilmektedir (%43.7); ve beklendiği gibi, katılımcıların yüzde ikiden daha azı dominant perspektifi olarak *Toplumsal Reform*'a sahiptir. Bununla birlikte, binlerce katılımcının yalnızca %11'i *Geliştirme* perspektifini dominant olarak taşımaktadır -bu bulgu, öğrenme ve öğretmeye yapılandırmacı yönelimler konusundaki geleneksel söylemle çelişiyor gibi görünüyor-. %16.9'u *Aktarma*'yı, %20.8'i *Yetiştirme* 'yi dominant perspektif olarak göstermiş ve %5.8'i de baskın bir perspektif göstermemiştir. 3000'i aşan çevrimiçi TPI yanıtlarının sonuçları da kâğıt/kalem (paper/pencil) sonuçları ile benzer şekilde çıkmaktadır.

Hyndman (2014), *Exploring the Differences in Teaching Perspectives between Australian pre-service and Graduate Physical Education Teachers*, çalışmasında Avustralyalı aday ve mezun beden eğitimi öğretmenlerinin arasındaki öğretim perspektifi farklarını incelemiştir. 105 aday, 37 mezun öğretmene TPI uygulanmıştır. Ortalama öğretim perspektif skorları beş öğretim perspektifinin her biri için hesaplanmış ve dominant ve resesif (çekinik) öğretim perspektiflerinin oranları her iki grupta da tanımlanmıştır. Ortalama öğretme perspektif puanlarını ve dominant ve resesif öğretim perspektiflerinin oranlarını karşılaştırmak için bağımsız t-testleri ve çok değişkenli ki-kare istatistiksel testleri yapılmıştır. Bulgular, mezun öğretmenlerinin *Yetiştirme*, *Geliştirme* ve *Toplumsal Reform* öğretim perspektifleri için anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. *Teşvik Etme-Destekleme* öğretim perspektifi en yaygın dominant öğretim perspektifi çıkmış ve *Toplumsal Reform* öğretim perspektifi, aday öğretmenler hem de mezun beden eğitimi

öğretmenleri için en yaygın resesif öğretim perspektifi olarak bulunmuştur. Bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının, aday öğretmenlere daha geniş bir öğretim perspektifi aralığında yaklaşarak onların öğretim yaklaşımları bilgisini geliştirip arttırabileceğini ortaya koymaktadır.

Courneya, Pratt ve Collins (2008), *Through what perspective do we judge the Teaching of peers?*, başlıklı çalışmalarında önce beş öğretim perspektifini katılımcılara bir atölye olarak uygulamışlar ardından dominant perspektiflerini belirlemeden önce ve sonra katılımcıları gözlemleyip değerlendirmişlerdir. Aşamalar sonrasında kendi perspektiflerine karşı artan bir farkındalık ve farklı perspektifleri inceleme sonrasında diğer kişilere daha az yargılayıcı gözle bakma yaklaşımı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların tamamı kendi TPI profillerini bilmekten olumlu etkilendiklerini ve beş eşit perspektiften daha net bir tablo elde ettiklerini kabul etmişler ve çoğunluk, TPI atölyesini takiben kendilerini ve başkalarını değerlendirirken düşüncelerinde değişmelerinin yaşanması üzerine yorum yapmış ve bu dört değişimi dört genel tema açısından rapor etmiştir: kişisel içgözlem, öğretim etkililiğine bakmanın yeni yolu, geribildirim verme yeteneği ve çeşitliliğin artan toleransı.

Kehres (2007), *Faculty Beliefs, Intentions and Actions in Occuoational Therapy Education*, isimli doktora tezinde araştırmasını Amerika Birleşik Devletleri'ndeki akredite OT (Occupational Therapy – Mesleki Terapi) programlarından 236 tam zamanlı Mesleki Terapi öğretim üyesini içeren bu çalışma, Öğretmen Perspektifleri Envanteri'ni kullanarak sınıf ortamında inançları, niyetleri ve eylemleri tespit etmiştir. Mesleki Terapi eğiticileri, *Yetiştirme* ve *Geliştirme* perspektiflerinde niyet ve eylem puanlarının en yüksek olduğunu ve *Teşvik Etme-Destekleme* perspektifinde en yüksek ortalama inanç puanı verdiğini bildirmiştir. Öğretme tecrübesi ve Carnegie Sınıflaması kurumsal tip faktörlerinin sonuçlar açısından anlamlı farklılık bulunmadığı, ancak her perspektifte niyet ve eylemler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Pratikte en önemli sonuç, fakültenin sınıfta daha az niyet bildirdiği

halde *Aktarma* perspektifinde bildirilen eylemlerin miktarıydı. Yüksek lisans ve doktora kurumlarının tamamlayıcı analizleri tamamlanmış olup, *Aktarma* inançlarındaki yeni ve eski öğretim üyeleri arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, sınıf öğretmenliği uygulamalarına ilişkin inançlardaki değişikliğin öğretmen merkezli bir ortamdaki öğrenci merkezli ortamlara geçtikten sonra gerçekleştiğini göstermektedir, şeklinde özetlemiştir.

Wang, Sau-ching Ha, ve Wen (2014), *Teaching Perspectives of Chinese Teachers Compatibility With the Goals of the Physical Education Curriculum*, başlıklı araştırmalarında Çin'deki Beden Eğitimi (PE) müfredatıyla öğretmenlerin öğretim perspektiflerinin uyumluluğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlik Perspektif Envanteri (Pratt, 1998) 272 öğretmen adayından veri toplamak için kullanılmıştır. Nicel veri analizi için betimsel istatistikler, MANOVA'lar ve korelasyonel işlemler kullanılmıştır. Sonuçlar PE öğretmenlerinin tek bir egemen öğretim perspektifi ile ortak bir örneğini bulunduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin perspektiflerinin mevcut Çin PE müfredatının odağı ile uyumsuz olabileceğini göstermektedir.

Başka ülkelerde yapılmış araştırmalara örnek olması açısından İngilizce olması dolayısıyla ulaşılabilen bir araştırma da Misieng, J. tarafından 2013 yılında yapılmıştır. Misieng (2013), Malezya'da yaptığı "Translation, Adaptation and Invariance Testing of the Teaching Perspectives Inventory: Comparing Faculty of Malaysia and the United States" isimli çeviri odaklı araştırmasının sonucunun TPI'nin Malay sürümünün kullanıma hazır olmadığını ve ilave istatistiksel analiz ile daha ileri çeviri ve uyarlama çalışmaları yapılması gerektiğini göstermekte olduğunu belirtmiştir. Gelecekteki çabalar, TPI'nin arkasındaki felsefe ve amaçların derin bir bilgisinin yanı sıra, yüksek öğrenimde derin bir bilgi birikimine sahip daha fazla sayıda sertifikalı çevirmen almak gibi çeviri sürecinde iyileştirmelerin yapılmasını da kapsamı gerektiğini ifade etmiştir. Diğer araştırmacılara ön test öncesi ve sonrası ilave bilişsel görüşmeler ve nihai sürümü pilot testlere sokmalarını önermiştir. Son

olarak, TPI'nin hem Malayca hem de İngilizce sürümlerini tamamlayacak çok sayıda iki dilli eğitici kişilere ulaşmak, TPE öğelerinin eşdeğerliliği hakkında önemli psikometrik veriler sağlayacaktır diye görüş bildirmiştir.



Üçüncü Bölüm

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretme perspektiflerinin incelenmesi amacıyla kullanılan “Öğretim Perspektifleri Envanteri”nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çeviri çalışmasının ardından verilerin toplanması amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama modeli ile yapılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2008). Nicel araştırma türlerinden biri olan tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ili, Bağcılar ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini %95 güven düzeyi ve %3 güven aralığı için küme örnekleme yöntemiyle elde edilmiş 108 öğretmen oluşturmaktadır.

Çeviri Çalışması

Uluslararası Test Komitesi (ITC), ölçek uyarlama çalışmalarında izlenmesi gereken aşamalarla ilgili 22 maddelik bir rehber hazırlamıştır (Hambleton, 2001). Öğretim Perspektifleri Envanteri (ÖPE)’nin uyarlanması sürecinde yararlanılan ITC Test Uyarlama Rehberinin (Deniz, 2007) tarafından yapılmış bir özeti bu çalışmanın sonunda (EK- D) olarak sunulmuştur.

Pratt ve Collins (1998) “Teaching Perspectives Inventory” adlı envanteri araştırmacının kendisinden elde edilmiş ve Türkçeye uyarlamasının yapılması için araştırmacıdan izin alınmıştır (EK-C). lme aracının Türkiye koşullarına uyarlanması çalışmasında şu adımlar izlenmiştir: Pratt ve Collins’ten elde edilen İngilizce envanter İngilizceyi iyi derecede bilen on eēitimci, çevirmen ve  çift dilli kişiler tarafından eviri ve geri eviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ortak eviri araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra edebiyatçı ve yayınevi editrlerince cümleler Türkçe uygunluēu açısından kontrol edilmiştir. Beş kişilik bir eēitimci topluluēu ile envanterin anlaşılabilirliēi üzerine bilişsel çalışma yapılmış ve ayrıca eēitim uzmanlarının nerileri alınmıştır. Sürecin ardından envanterin Türkçe formunun son şekli araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurularak oluşturulmuştur.

Tablo 1 PE Envanterinin Orijinal ve Türkçe Karşılaştırması

İngilizce Orijinal (1998)	Türkçe Formun Son şekli (2018)
1. I cover the required content accurately and in the allotted time.	Dersin ieriēini planlanan zamanda ve tam olarak bitiririm.
2. I put my subject within a context of practice or application.	Dersimde teori ve uygulama ilişkisini kurarım.
3. I ask a lot of questions while teaching.	ēretim sürecinde yeterince soru sorarım.
4. I find something to compliment in everyone’s work or contribution.	ērenlerin ēretim sürecindeki alışmalarında takdir edilecek bir şeyler bulurum.
5. I use the course content as a way to teach about higher ideals.	st dzey hedeflerin ēretiminde program ieriēini kullanırım
6. I follow the syllabus and course objectives carefully.	Müfredatı ve ders hedeflerini dikkatlice takip ederim.
7. I model the skills and methods of good practice.	Eēitimde iyi örnekleri (beceriler ve metotlar) model alırım.
8. I challenge people’s understanding of the content.	ērencilerin ieriēi anlamaları için aba sarf ederim.

9. I encourage expressions of feeling and emotion.	Öğrencilerin duygularını ve hissettiklerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendiririm.
10. I emphasize values more than knowledge in my teaching.	Öğretim yaparken bilgiden çok değerleri vurgularım.
11. I make it very clear to people what they are to learn.	İnsanların ne öğreneceklerini onlara net olarak açıklarım.
12. I arrange it so that novices can learn from more experienced people.	Öğrenmeye yeni başlayanların daha deneyimli insanlardan öğrenebilmesi için düzenlemeler yaparım.
13. I encourage people to challenge each others' thinking.	Öğrencileri birbirlerinin fikirlerini tartışmaları konusunda teşvik ederim.
14. I share my own feelings and expect my learners to do the same.	Öğrencilerimden benim yaptığım gibi duygularını ifade etmelerini beklerim.
15. I help people see the need for changes in society.	İnsanların toplumdaki değişim ihtiyaçlarını görmelerine yardımcı olurum.
16. My job is to present content and to prepare people for examinations.	Görevim konuyu sunmak ve öğrencileri sınavlara hazırlamaktır.
17. My job is to demonstrate how to perform or work in real situations.	Görevim, ders içeriğinin günlük yaşama nasıl uygulanacağını göstermektir.
18. My job is to help people develop more complex ways of reasoning.	Görevim, öğrencilere daha karmaşık düşünme yolları geliştirmede yardımcı olmaktır.
19. My job is to build people's self-confidence and self-esteem as learners.	Görevim, öğrencilerin özgüven ve özsaygı kazanmalarını sağlamaktır.
20. My job is to challenge people to seriously reconsider their values.	Görevim, öğrencilere kendi değerlerini ciddi bir şekilde yeniden düşünmelerini sağlamaktır.
21. I expect people to master a lot of information related to the subject.	Öğrencilerin konuyla ilgili daha çok bilgiye sahip olmalarını beklerim.
22. I expect people to know how to apply my subject in real settings.	Öğrencilerden dersimde öğrendiklerini gerçek durumlara nasıl uygulayacaklarını bilmelerini beklerim.
23. I expect people to construct new expressions of the content or subject.	Öğrencilerden, içerik ya da konu hakkında kendi yorumlarını oluşturmalarını beklerim.

-
- | | |
|---|--|
| 24. I expect people to enhance their self-esteem through my teaching. | Öğrencilerin öğretim sürecim esnasında özsaygılarını arttırmalarını beklerim. |
| 25. I expect people to be committed to changing our society. | Öğrencilerden kendilerini toplumumuzu değiştirmeye adanmalarını beklerim. |
| 26. I want people to score well on examinations as a result of my teaching. | Yaptığım öğretimin bir sonucu olarak öğrencilerden sınavlarda iyi notlar almalarını isterim. |
| 27. I want people to understand the realities of working in the real world. | Öğrencilerin gerçek dünyadaki işleyişi anlamalarını isterim. |
| 28. I want people to see how complex and inter-related things really are. | Öğrencilerin, her şeyin gerçekte nasıl karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğunu görmelerini isterim. |
| 29. I want to provide a balance between caring and challenging as I teach. | Öğretirken yardımcı ya da zorlayıcı olma arasında bir denge sağlamayı isterim. |
| 30. I want to make apparent what people take for granted about society. | Öğrencilerin toplum hakkında önemli değişkenleri görmelerini isterim. |
| 31. Learning is enhanced by having predetermined objectives. | Önceden belirlenmiş hedeflerin varlığı öğrenmeyi güçlü kılar. |
| 32. To be an effective teacher, one must be an effective practitioner. | Etkili bir öğretmen olmak için etkili bir uygulayıcı olmak gerekir. |
| 33. Most of all, learning depends on what one already knows. | Öğrenme her şeyden önce bir kişinin halihazırda neler bildiğine bağlıdır. |
| 34. It's important that I acknowledge learners' emotional reactions. | Öğrencilerin duygusal tepkilerini bilmem önemlidir. |
| 35. My teaching focuses on societal change, not the individual learner. | Yapacağım öğretim bireysel olarak öğrenciye değil toplumsal değişikliklere odaklanır. |
| 36. Good teaching is like an artistic performance of one's subject matter. | İyi bir öğretim bir konu üzerinde sanatsal performans ortaya koymaya benzer. |
| 37. The best learning comes from working alongside good practitioners. | En iyi öğrenme iyi uygulayıcılarla birlikte çalışırken gerçekleşir. |
| 38. Teaching should focus on developing qualitative changes in thinking. | İyi bir öğretim, düşünme becerilerinin nitelikli gelişimine odaklanmalıdır. |
| 39. In my teaching, building self- | Benim öğretimimde, öğrenende özgüvenin |
-

confidence in learners is a priority.	sağlanması bir önceliktir.
40. Individual learning without social change is not enough.	Sosyal değişim olmadan bireysel öğrenme yeterli değildir.
41. Effective teachers must first be experts in their own subject areas.	Etkili öğretmenler öncelikle kendi alanlarında uzman olmalıdırlar.
42. Knowledge and its application cannot be separated.	Teori ve onun uygulanışı birbirinden ayrılamaz.
43. Teaching should build upon what people already know.	Öğretim insanların hâlihazırda bildikleri üzerine inşa edilmelidir.
44. Prior success at learning is the most important key to new learning.	Önceki öğrenim başarıları, yeni öğrenmelerde en önemli anahtardır.
45. For me, teaching is a moral act as much as an intellectual activity.	Benim için öğretim zihinsel olduğu kadar etik bir etkinliktir.

ÖPE, “Eylemler, Niyetler, İnanışlar” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Sorumluluklar adı verilen öğretmenlerin öğretim sürecindeki sorumluluklarının sıralanmasını isteyen dördüncü bir bölüm daha envanterde yer almaktadır. Analiz edilen veriler “Eylemler, Niyetler, İnanışlar” boyutlarından toplanmıştır. Sorumluluk boyutu için yapılan analiz için uzman görüşüne başvurulmuştur.

İlk 15 cümle “Eylemler” boyutunda yer almaktadır. Bölümün başında “EYLEMLER- Eğitirken veya öğretirken neler yapıyorsunuz?” sorusu ve “Her bir ifade için eğitim veya öğretim esnasında ilgili eylemi NE SIKLIKTA yaptığınızı belirleyen seçeneğin kutucuğuna işaretleme yapın.” açıklaması yer almaktadır. Envanteri cevaplayan kişiler “Her Zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Asla” seçeneklerinden birisini seçerek tercihlerini işaretlemelidir.

Tablo 2

*Eylemler Boyutu***EYLEMLER - Eğitirken veya öğretirken neler yapıyorsunuz?**

Her bir ifade için eğitim veya öğretim esnasında ilgili eylemi NE SIKLIKTA yaptığınızı belirleyen seçeneği işaretleyin.

-
- 1 Dersin içeriğini planlanan zamanda ve tam olarak bitiririm.
 - 2 Dersimde teori ve uygulama ilişkisini kurarım.
 - 3 Öğretim sürecinde yeterince soru sorarım.
 - 4 Öğrenenlerin öğretim sürecindeki çalışmalarında takdir edilecek bir şeyler bulurum.
 - 5 Üst düzey hedeflerin öğretiminde program içeriğini kullanırım.
 - 6 Müfredatı ve ders hedeflerini dikkatlice takip ederim.
 - 7 Eğitimde iyi örnekleri (beceriler ve metotlar) model alırım.
 - 8 Öğrencilerin içeriği anlamaları için çaba sarf ederim.
 - 9 Öğrencilerin duygularını ve hissettiklerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendiririm.
 - 10 Öğretim yaparken bilgiden çok değerleri vurgularım.
 - 11 Öğrencilerin ne öğreneceklerini onlara net olarak açıklarım.
 - 12 Öğrenmeye yeni başlayanların daha deneyimli insanlardan öğrenebilmesi için düzenlemeler yaparım.
 - 13 Öğrencileri birbirlerinin fikirlerini tartışmaları konusunda teşvik ederim.
 - 14 Öğrencilerimden benim yaptığım gibi duygularını ifade etmelerini beklerim.
 - 15 İnsanların toplumdaki değişim ihtiyaçlarını görmelerine yardımcı olurum.
-

İkinci bölüm “Niyetler” boyutunu ölçen, 16’den 30’a kadar numaralandırılmış 15 cümleyi içermektedir. Bölümün başında “NİYET – Eğitim veya öğretim esnasında nelere ulaşmayı amaçlıyorsunuz?” sorusu ve “Her bir ifade için eğitim veya öğretim esnasında ilgili niyetinizi gerçekleştirmeyi NE SIKLIKTA denediğinizi belirleyen seçeneğin kutucuğuna işaretleme yapın.” açıklaması yer almaktadır. Envanteri cevaplayan kişiler “Her Zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Asla” seçeneklerinden birisini seçerek tercihlerini işaretlemelidir.

Tablo 3

*Niyetler Boyutu***NİYETLER - Eğitim veya öğretim esnasında neleri başarmayı amaçlıyorsunuz?**

Her bir ifade için eğitim veya öğretim esnasında ilgili niyetinizi gerçekleştirmeyi NE SIKLIKTA dendiğinizi belirleyen seçeneğin kutucuğuna işaretleme yapın.

-
- | | |
|----|---|
| 16 | Görevim konuyu sunmak ve öğrencileri sınavlara hazırlamaktır. |
| 17 | Görevim, ders içeriğinin günlük yaşama nasıl uygulanacağını göstermektir. |
| 18 | Görevim, öğrencilere daha karmaşık düşünme yolları geliştirmede yardımcı olmaktır. |
| 19 | Görevim, öğrencilerin özgüven ve özsaygı kazanmalarını sağlamaktır. |
| 20 | Görevim, öğrencilere kendi değerlerini ciddi bir şekilde yeniden düşünmelerini sağlamaktır. |
| 21 | Öğrencilerin konuyla ilgili daha çok bilgiye sahip olmalarını beklerim. |
| 22 | Öğrencilerden dersimde öğrendiklerini gerçek durumlara nasıl uygulayacaklarını bilmelerini beklerim. |
| 23 | Öğrencilerden, içerik ya da konu hakkında kendi yorumlarını oluşturmalarını beklerim. |
| 24 | Öğrencilerin öğretim sürecim esnasında özsaygılarını arttırmalarını beklerim. |
| 25 | Öğrencilerden kendilerini toplumumuzu değiştirmeye adanmalarını beklerim. |
| 26 | Yaptığım öğretimin bir sonucu olarak öğrencilerden sınavlarda iyi notlar almalarını isterim. |
| 27 | Öğrencilerin gerçek dünyadaki işleyişi anlamalarını isterim. |
| 28 | Öğrencilerin, her şeyin gerçekte nasıl karmaşık ve birbirleriyle ilişkili olduğunu görmelerini isterim. |
| 29 | Öğretirken yardımcı ya da zorlayıcı olma arasında bir denge sağlamayı isterim. |
| 30 | Öğrencilerin toplum hakkında önemli değişkenleri görmelerini isterim. |
-

Üçüncü bölüm “İnanışlar” boyutunu ölçen, 31’den 45’e kadar numaralandırılmış 15 adet cümleyi içermektedir. Bölümün başında İNANIŞLAR- Eğitim veya öğretim ile ilgili hangi inanışlara sahipsiniz?” sorusu ve “Her bir ifade için katılıp katılmama durumunuzu en iyi ifade eden seçeneğin kutucuğuna işaretleme yapın.” açıklaması yer almaktadır. Envanteri cevaplayan kişiler “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden birisini seçerek tercihlerini işaretlemelidir.

Tablo 4

*İnanışlar Boyutu***İNANIŞLAR - Eğitim veya öğretim ile ilgili hangi inanışlara sahipsiniz?**

Her bir ifade için katılıp katılmama durumunuzu en iyi ifade eden seçeneğin kutucuğuna işaretleme yapın.

-
- | | |
|----|---|
| 31 | Önceden belirlenmiş hedeflerin varlığı öğrenmeyi güçlü kılar. |
| 32 | Etkili bir öğretmen olmak için etkili bir uygulayıcı olmak gerekir. |
| 33 | Öğrenme her şeyden önce bir kişinin hâlihazırda neler bildiğine bağlıdır. |
| 34 | Öğrencilerin duygusal tepkilerini bilmem önemlidir. |
| 35 | Yapacağım öğretim bireysel olarak öğrenciye değil toplumsal değişikliklere odaklanır. |
| 36 | İyi bir öğretim bir konu üzerinde sanatsal performans ortaya koymaya benzer. |
| 37 | En iyi öğrenme iyi uygulayıcılarla birlikte çalışırken gerçekleşir. |
| 38 | İyi bir öğretim, düşünme becerilerinin nitelikli gelişimine odaklanmalıdır. |
| 39 | Benim öğretimimde, öğrenende özgüvenin sağlanması bir önceliktir. |
| 40 | Sosyal değişim olmadan bireysel öğrenme yeterli değildir. |
| 41 | Etkili öğretmenler öncelikle kendi alanlarında uzman olmalıdırlar. |
| 42 | Teori ve onun uygulanışı birbirinden ayrılamaz. |
| 43 | Öğretim insanların hâlihazırda bildikleri üzerine inşa edilmelidir. |
| 44 | Önceki öğrenim başarıları, yeni öğrenmelerde en önemli anahtardır. |
| 45 | Benim için öğretim zihinsel olduğu kadar etik bir etkinliktir. |
-

Dördüncü bölüm “Sorumluluklar” boyutunu ölçen 46’dan 50’ye kadar numaralandırılmış 5 adet cümleyi içermektedir. Bölümün başında “SORUMLULUK-Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğunuz nedir?” sorusu yer almaktadır.

Tablo 5

*Sorumluluklar Boyutu***SORUMLULUKLAR - Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğunuz nedir?****Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğum: Sıralama**

46. Dersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir şekilde sunmaktır. _____
47. Dersimin gerçek durumlarda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermektir. _____
48. Ders alanımla ilgili öğrencilerin düşüncelerini geliştirmektir. _____
49. Dersimle ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmaktır. _____
50. Ders alanımla ilgili olan değerleri bireye kazandırmaktır. _____

Envanterin ilk 45 maddesinin içinde beş perspektif eşit olarak temsil edilmektedir. Her perspektif için o perspektife ait özelliklere işaret eden 9 madde bulunmaktadır. Bu maddeler aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Öğretim Perspektiflerinin Envanterde Temsil Edildiği Maddeler

<i>Öğretim Perspektifleri</i>	<i>Envanterde Temsil Edildiği Maddeler</i>
Aktarma	1 – 6 - 11 - 16 – 21 – 26 – 31 – 36 - 41
Yetiştirme	2 – 7 – 12 – 17 – 22 – 27 – 32 – 37 - 42
Geliştirme	3 – 8 – 13 – 18 – 23 – 28 – 33 – 38 - 43
Teşvik Etme-Destekleme	4 – 9 – 14 – 19 – 24 – 29 – 34 – 39 - 44
Toplumsal Reform	5 – 10 – 15 – 20 – 25 – 30 – 35 – 40 - 45

Öğretim Perspektifleri Envanterinde bulunan ve sıklık durumunu bildiren “*asla, nadiren, bazen, genellikle, her zaman*” ifadeleri 1’den 5’e kadar puanlanmıştır. Aynı şekilde katılma düzeyini bildiren “*kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, ne katılıyorum ne*

katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri de 1’den 5’e kadar puanlanmıştır.

Tablo 7

Ölçek İfadeleri ve Puanlaması

Puan	1	2	3	4	5
	Asla	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Ölçek İfadeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Bir perspektife ait her madde en az 1 en çok 5 puan verilebilmektedir. Bir perspektifin kendine ait 9 maddesi bulunduğundan herhangi bir perspektif için en az 9, en çok 45 puan alınabilmektedir. Envanteri cevaplayan bir kişi herhangi bir perspektif için 35’in üzerinde puan aldığına bu durum o perspektifin kendisinin “**Dominant-Baskın Perspektif**”i olduğunu göstermektedir. 25’in altında alınan puanlar ise “**Çekinik Perspektif**”e işaret etmektedir. Kişi herhangi bir perspektif için 35’in üzerinde puan almaz ise en yüksek puan aldığı perspektif onun baskın (dominant) perspektifi olarak düşünülmektedir. Aşağıdaki tablo öğretim perspektifi belirlemeye ışık tutmaktadır.

Tablo 8

Öğretim Perspektifi Profili Belirleme

Aktarma	Yetiştirme	Geliştirme	Teşvik Etme	Toplumsal Reform
Toplam Puan:	Toplam Puan:	Toplam Puan:	Toplam Puan:	Toplam Puan:
45	45	45	45	45
44	44	44	44	44
43	43	43	43	43
42	42	42	42	42
41	41	41	41	41
40	40	40	40	40
39	39	39	39	39
38	38	38	38	38
37	37	37	37	37
36	36	36	36	36
-----Bu çizginin üstündeki puanlarımız (35'in üzerinde) dominant perspektif(ler)inizi göstermektedir.-----				
35	35	35	35	35
34	34	34	34	34
33	33	33	33	33
32	32	32	32	32
31	31	31	31	31
30	30	30	30	30
29	29	29	29	29
28	28	28	28	28
27	27	27	27	27
26	26	26	26	26
25	25	25	25	25
-----Bu çizginin altındaki puanlarımız (25'in altında) çekinik perspektif(ler)inizi göstermektedir.-----				
24	24	24	24	24
23	23	23	23	23
22	22	22	22	22
21	21	21	21	21
20	20	20	20	20
19	19	19	19	19
18	18	18	18	18
17	17	17	17	17
16	16	16	16	16
15	15	15	15	15
14	14	14	14	14
13	13	13	13	13
12	12	12	12	12
11	11	11	11	11
10	10	10	10	10
9	9	9	9	9

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırma kapsamında elde edilen envanterin Türkçe formu aracılığı ile İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanmıştır. Bunun için gerekli yasal izinler eklerde de gösterildiği gibi alınmış ve uygulamalar öyle yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS) ve Lisrel programları kullanılmıştır. Envanterin orijinal faktör yapısı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek geçerlik sağlanmıştır. Ayrıca envanter 108 anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenine 12 hafta arayla yeniden uygulanmasıyla elde edilen son test verileriyle envanterin Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak güvenilirliği sağlanmıştır. Buna ek olarak, ölçeğin tamamı ve alt ölçekler için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik elde edildikten sonra envanter 100 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanarak elde edilen veriler ile öğretmenlerin dominant öğretim perspektifleri değerlendirilmiş ayrıca cinsiyet ve hizmet yılı değişkenlerine göre öğretmenler arasında öğretim perspektifleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Geçerlik-güvenirlik çalışması sonucu elde edilen envanterin son halinin öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilen verilerin yorumlanmasında kullanılan aritmetik ortalama değerlerinin aralıkları “1,00 ile 5,00” aralığı üç eşit parçaya bölünerek şu şekilde belirlenmiştir:

“1,00-2,33” aralığı: Düşük düzey

“2,34-3,67” aralığı: Orta düzey

“3,68-5,00” aralığı: Yüksek düzey, olarak kabul edilmiştir.

Dördüncü Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problem ve alt problemlere bulunan yanıtlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çevirisi yapılan Öğretim Perspektifleri Envanteri'nin öğretmenlere uygulanmasıyla elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir. Envanterin orijinal faktör yapısı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek geçerlik sağlanmıştır. Ayrıca envanter öğretmenlere 12 hafta arayla yeniden uygulanmasıyla elde edilen son test verileriyle envanterin Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak güvenilirliği sağlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik elde edildikten sonra envanter 100 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanarak elde edilen veriler ile öğretmenlerin dominant öğretim perspektifleri değerlendirilmiş ayrıca cinsiyet ve hizmet yılı değişkenlerine göre öğretmenler arasında öğretim perspektifleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

ÖPE İçin Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

“Öğretim Perspektifleri Envanteri”nin Türkçe formu; öğretmenlerin öğretim perspektiflerini incelemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır? sorusu doğrultusunda yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk ve ark., 2014). Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi, envanterin yapı geçerliğini değerlendirmek ve buna ilişkin kanıtlar ortaya koymak açısından güçlü bir yöntemdir (Kline, 2005; Stapleton, 1997). Doğrulayıcı faktör analizi ile açımlayıcı faktör analizinde elde edilen faktörler altında belirtilen maddelerin gerçekten ilgili faktörleri temsil edip etmediği belirlenir (Özdamar,

2002). Doğrulayıcı faktör analizi, önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan en etkili analizdir (Çokluk ve ark., 2014). Envanterin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını değerlendirebilmek için LISREL programının ürettiği uyum indeksleri incelenmelidir.

Doğrulayıcı faktör analizi için ilk olarak χ^2/sd oranı değerlendirilmiştir. Bu oranmodelde 1,27 olarak çıkmaktadır ve 3'ün altında olması model için mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005).

Tablo 9 Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı

χ^2/sd Oranı

χ^2	1066.85 (P = 0.00)
(Serbestlik Derecesi)	846
χ^2/sd	1.27

Ağırlıklı En küçük Kareler Ki-Kare (Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square); Serbestlik Derecesi (Degrees of Freedom); Ki-Kare Serbestlik Derecesi (χ^2/sd)

Analiz sonuçlarındaki RMSEA değeri incelendiğinde 0,049 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA değerinin, 05'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Tablo 10

RMSEA Değeri

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0.049
--	-------

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)

Tablodaki GFI ve AGFI indeksleri incelendiğinde değerlerinin sırasıyla 0,68 ve 0,65 olduğu görülmektedir. Hooper ve diğerleri (2008) bu değerlerin model için iyi bir uyumu işaret ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo 11

GFI ve AGFI Değerleri

İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0.68
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	0.65

İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI); Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI)

Tabloda RMR uyum indeksinin 0,065 ve standardize edilmiş RMR'nin uyum indeksinin 0,093 olduğu görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda RMR ve standardize edilmiş RMR uyum indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir (Brown, 2006).

Tablo 12

RMR ve Standardize RMR Değerleri

Ortalama Hataların Karekökü (RMR)	0.065
Standartlaştırılmış RMR	0.093

Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS); Standartlaştırılmış RMR (Standardized RMR)

Tabloda bulunan NFI, NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI'nın 0,64, NNFI'nin 0,82 ve CFI'nın 0,84 değerine sahip oldukları görülmektedir. Çokluk ve diğerleri'ne (2014) göre NFI'nın, Sümer'e (2000) göre NNFI ve CFI'nın model için iyi uyumu işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 13

NFI, NNFI ve CFI Değeri

Normlaştırılmış Uyum İndeks (NFI)	0.64
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0.82
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0.84

Normlaştırılmış Uyum İndeks (Normed Fit Index, NFI); Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-. Normed Fit Index, NNFI); Karşılaştırmalı Uyum İndeksi. (Comparative Fit Index, CFI)

Bu haliyle faktör analizi aracılığıyla elde edilen modelin doğrulandığı ve geçerli olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışması**Cronbach's Alpha İç Tutarlık Güvenirliliği**

Envanter kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak envanterin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ya da envanter kapsamındaki her bir faktörde yer alan maddelerin ilgili faktör ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Envanterin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı envanterin Eylemler boyutu için ,841, Niyetler boyutu için ,714, İnanışlar boyutu için ,773 ve envanterin tamamı için ,871 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 14

Cronbach's Alpha Katsayıları

	Cronbach's Alpha
Eylemler	.84
Niyetler	.71
İnanışlar	.77
Toplam	.87

Elde edilen bu katsayılar hem envanterin her bir boyutu hem de envanterin tamamı için iyi düzeyde olup envanterin iç tutarlılık güvenirliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Test - Tekrar Test Güvenirliği

İlk uygulamaya katılan 108 öğretmene 12 hafta sonra tekrar test uygulaması yapılmıştır. Buradan elde edilen veriler ışığında toplam test skorları üzerinden Pearsonkorelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearsonkorelasyon katsayısı, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusunun cevabını verir (Kalaycı, 2010). Elde edilen Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Eylemler Boyutunun Test - Tekrar Test Pearson Korelasyon Katsayıları

		İlk Test Toplam	Son Test Toplam
İlk Test	Pearson Korelasyon	1	.997**
Toplam	p		.000
	N	108	108
Son Test	Pearson Korelasyon	.997**	1
Toplam	p	.000	
	N	108	108

Niyetler boyutunun test - tekrar test Pearsonkorelasyon katsayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Niyetler Boyutunun Test - Tekrar Test Pearson Korelasyon Katsayıları

		İlk Test Toplam	Son Test Toplam
İlk Test	Pearson Korelasyon	1	.998**
Toplam	p		.000
	N	107	107
Son Test	Pearson Korelasyon	.998**	1
Toplam	p	.000	
	N	107	107

İnanışlar boyutunun test - tekrar test pearsonkorelasyon katsayıları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

İnanışlar Boyutunun Test - Tekrar Test Pearson Korelasyon Katsayıları

		İlk Test Toplam	Son Test Toplam
İlk Test	Pearson Korelasyon	1	.997**
Toplam	p		.000
	N	108	108
Son Test	Pearson Korelasyon	.997**	1
Toplam	p	.000	
	N	108	108

Envanterin tamamının test - tekrar test pearsonkorelasyon katsayıları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Envanterin Tamamının Test - Tekrar Test Pearson Korelasyon Katsayıları

		İlk Test Toplam	Son Test Toplam
İlk Test	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	.999
Toplam	p		.000
	N	108	108
Son Test	Pearson Korelasyon Katsayısı	.999	1
Toplam	p	.000	
	N	108	108

Tablolar incelendiğinde her iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı envanterin eylemler boyutu için 0,997, niyetler boyutu için 0,998, inanışlar boyutu için 0,997 ve envanterin tamamı için 0,999 bulunmuştur. Bu değerler envanterin kararlı ölçme sonuçları verdiği şeklinde yorumlanabilir. Envanterin test-tekrar test toplam test skorları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olması, envanterin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Perspektifleri

Araştırmanın temel problemi geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucu elde edilen ÖPE nin uygulanması sonucu “sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektifleri ne durumdadır?” sorusudur. “Eylemler”, “Niyetler” ve “İnanışlar” boyutları ve “Sorumluluklar” bölümü için sınıf öğretmenlerinin uygulama sonuçları tablolar halinde verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ÖPE-Eylemler boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalamaları Tablo-19’dadır.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE Eylemler Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Ortalamaları

Madde	\bar{x}
1-Dersin içeriğini planlanan zamanda ve tam olarak bitiririm.	4,15
2-Dersimde teori ve uygulama ilişkisini kurarım.	4,22
3-Öğretim sürecinde yeterince soru sorarım.	4,40
4-Öğrenenlerin öğretim sürecindeki çalışmalarında takdir edilecek bir şeyler bulurum.	4,40
5-Üst düzey hedeflerin öğretiminde program içeriğini kullanırım.	4,24
6-Müfredatı ve ders hedeflerini dikkatlice takip ederim.	4,51
7- Eğitimde iyi örnekleri (beceriler ve metotlar) model alırım..	4,44
8-Öğrencilerin içeriği anlamaları için çaba sarf ederim.	4,78
9- Öğrencilerin duygularını ve hissettiklerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendiririm.	4,81
10- Öğretim yaparken bilgiden çok değerleri vurgularım.	4,37
11-Öğrencilerin ne öğreneceklerini onlara net olarak açıklarım.	4,61
12-Öğrenmeye yeni başlayanların daha deneyimli insanlardan öğrenebilmesi için düzenlemeler yaparım.	3,76
13-Öğrencileri birbirlerinin fikirlerini tartışmaları konusunda teşvik ederim.	4,22
14- Öğrencilerimden benim yaptığım gibi duygularını ifade etmelerini beklerim.	4,22
15-İnsanların toplumdaki değişim ihtiyaçlarını görmelerine yardımcı olurum.	4,16
Toplam	4,35

Tablo 19 incelendiğinde ÖPE-Eylemler boyutundaki 15 maddenin aritmetik ortalamasının 4,35 olduğu görülmektedir. Bu da “3,68-5,00” aralığında olduğundan yüksek düzey bir katılım anlamına gelmektedir. Hatta 15 maddenin tamamının bu aralığa girdiği de ifade edilmelidir.

15 maddenin içinde aritmetik ortalaması en düşük olan madde 3,76 ortalama ile 12. madde olan “Öğrenmeye yeni başlayanların daha deneyimli insanlardan öğrenebilmesi için düzenlemeler yaparım.” maddesi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin öğrencilerin daha deneyimli kişilerden öğrenebilmesi için düzenleme yapma işini diğer maddelerden daha az yapmaktadırlar.

15 maddenin içinde aritmetik ortalaması en yüksek olan madde 4,81 ortalama ile 9. madde olan “Öğrencilerin duygularını ve hissettiklerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendiririm.” maddesi olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenleri öğrencilerini duygu ve hislerini ifade etme konusunda cesaretlendirme işini diğer maddelere göre daha çok yapmakta olduklarını ifade etmektedirler. İfade edilmelidir ki her iki madde de yüksek düzey bir durumu göstermektedir.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE Niyetler boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Ortalamaları

Madde	\bar{x}
1- Görevim konuyu sunmak ve öğrencileri sınavlara hazırlamaktır.	2,55
2- Görevim, ders içeriğinin günlük yaşama nasıl uygulanacağını göstermektir.	4,28
3- Görevim, öğrencilere daha karmaşık düşünme yolları geliştirmede yardımcı olmaktır.	4,08
4- Görevim, öğrencilerin özgüven ve özsaygı kazanmalarını sağlamaktır.	4,73
5- Görevim, öğrencilere kendi değerlerini ciddi bir şekilde yeniden düşünmelerini sağlamaktır.	4,44
6- Öğrencilerin konuyla ilgili daha çok bilgiye sahip olmalarını beklerim.	3,84
7- Öğrencilerden dersimde öğrendiklerini gerçek durumlara nasıl uygulayacaklarını bilmelerini beklerim.	4,14
8- Öğrencilerden, içerik ya da konu hakkında kendi yorumlarını oluşturmalarını beklerim.	4,33
9- Öğrencilerin öğretim sürecim esnasında özsaygılarını arttırmalarını beklerim.	4,42
10- Öğrencilerden kendilerini toplumumuzu değiştirmeye adanmalarını beklerim.	3,77
11- Yaptığım öğretimin bir sonucu olarak öğrencilerden sınavlarda iyi notlar almalarını isterim.	3,85
12- Öğrencilerin gerçek dünyadaki işleyişi anlamalarını isterim.	4,03
13- Öğrencilerin, her şeyin gerçekte nasıl karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğunu görmelerini isterim.	3,63
14- Öğretirken yardımcı ya da zorlayıcı olma arasında bir denge sağlamayı isterim.	3,82
15- Öğrencilerin toplum hakkında önemli değişkenleri görmelerini isterim.	4,22
Toplam	4,00

Tablo 20 incelendiğinde ÖPE-Niyetler boyutundaki 15 maddenin aritmetik ortalamasının 4,00 olduğu görülmektedir. Bu da “3,68-5,00” aralığında olduğundan yüksek düzey bir katılım anlamına gelmektedir. Hatta 1. madde hariç 14 maddenin tamamının bu aralığa girdiği de ifade edilmelidir. Bununla birlikte Eylemler boyutu ile kıyaslandığında aritmetik ortalama değerlerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

15 maddenin içinde aritmetik ortalaması en düşük olan madde 2,55 ortalama ile 1. madde olan “Görevim konuyu sunmak ve öğrencileri sınavlara hazırlamaktır.” maddesi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin öğrencilere konuyu sunma ve öğrencileri sınava hazırlama görevine düşük düzey bir katılım göstermişlerdir. Ve bu aritmetik ortalama değeri “2,34-3,67” aralığında olduğundan orta düzey bir katılımı göstermektedir.

15 maddenin içinde aritmetik ortalaması en yüksek olan madde 4,73 ortalama ile 4. madde olan “Görevim, öğrencilerin özgüven ve özsaygı kazanmalarını sağlamaktır.” maddesi olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenleri öğrencilerine özgüven ve özsaygı kazandırmayı temel görev olarak kabul etmişler ve en yüksek katılımı göstermişlerdir.

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE İnanışlar boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Ortalamaları

Madde	\bar{x}
1- Önceden belirlenmiş hedeflerin varlığı öğrenmeyi güçlü kılar.	4,61
2-Etkili bir öğretmen olmak için etkili bir uygulayıcı olmak gerekir.	4,51
3-Öğrenme her şeyden önce bir kişinin halihazırda neler bildiğine bağlıdır.	3,64
4-Öğrencilerin duygusal tepkilerini bilmem önemlidir.	4,48
5-Yapacağım öğretim bireysel olarak öğrenciye değil toplumsal değişikliklere odaklanır.	3,27
6-İyi bir öğretim bir konu üzerinde sanatsal performans ortaya koymaya benzer.	3,89
7-En iyi öğrenme iyi uygulayıcılarla birlikte çalışırken gerçekleşir.	4,23
8- İyi bir öğretim, düşünme becerilerinin nitelikli gelişimine odaklanmalıdır.	4,23
9-Benim öğretimimde, öğrenende özgüvenin sağlanması bir önceliktir.	4,53
10-Sosyal değişim olmadan bireysel öğrenme yeterli değildir.	3,96
11-Etkili öğretmenler öncelikle kendi alanlarında uzman olmalıdırlar.	4,25
12-Teori ve onun uygulanışı birbirinden ayrılamaz.	3,84
13-Öğretim insanların hâlihazırda bildikleri üzerine inşa edilmelidir.	3,79

14-Önceki öğrenim başarıları, yeni öğrenmelerde en önemli anahtardır.	3,97
15- Benim için öğretim zihinsel olduğu kadar etik bir etkinliktir.	4,43
Toplam	4,10

Tablo 21 incelendiğinde ÖPE-İnanışlar boyutundaki 15 maddenin aritmetik ortalamasının 4,10 olduğu görülmektedir. Bu da “3,68-5,00” aralığında olduğundan yüksek düzey bir katılım anlamına gelmektedir. Hatta 3. ve 5. madde hariç 13 maddenin tamamının bu aralığa girdiği de ifade edilmelidir. Bununla birlikte Eylemler boyutu ile kıyaslandığında aritmetik ortalama değerlerinin düşük, Niyetler boyutuyla kıyaslandığında ise aritmetik ortalama değerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

15 maddenin içinde aritmetik ortalaması en düşük olan madde 3,27 ortalama ile 5. madde olan “Yapacağım öğretim bireysel olarak öğrenciye değil toplumsal değişikliklere odaklanır.” maddesi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin öğrencilere yaptığı öğretim faaliyetinin toplumsal değişime daha az odaklandığı anlaşılmaktadır. Ve bu aritmetik ortalama değeri “2,34-3,67” aralığında olduğundan orta düzey bir katılımı göstermektedir.

15 maddenin içinde aritmetik ortalaması en yüksek olan madde 4,61 ortalama ile 1. madde olan “Önceden belirlenmiş hedeflerin varlığı öğrenmeyi güçlü kılar.” maddesi olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenleri yaptıkları öğretim faaliyetlerinde planlı olmayı çok önemsemektedirler.

Envanterin dördüncü bölümü olan ÖPE-Sorumluluklar başlığında öğretmenlere yöneltilen 5 maddeyi en önemli’den yani birinci sıradan (1.), en az önemli’ye yani beşinci sıraya (5.) doğru öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumlulukları algılarına göre sıralamaları istenmiştir. Buna göre elde edilen her madde için 1-5 arasında verilen değerlerin frekansları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öncelikli Eğitsel-Öğretimsel Sorumluluk Algıları Frekansları

	1.	2.	3.	4.	5.
Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğumdersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir şekilde sunmaktır.	% 24	% 14	% 9	% 29	% 24
Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğumdersimin gerçek durumlarda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermektir.	% 12	% 10	% 26	% 19	% 33
Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğumders alanımla ilgili öğrencilerin düşüncelerini geliştirmektir.	% 10	% 30	% 34	% 14	% 12
Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğumdersimle ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmaktır.	% 31	% 28	% 17	% 19	% 5
Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğumders alanımla ilgili olan değerleri bireye kazandırmaktır.	% 23	% 19	% 16	% 19	% 23

Tablo 22 incelendiğinde ÖPE-Sorumluluklar bölümünü oluşturan 5 madde içinde en önemli görülüp 1. sıraya %31 ile en çok yerleştirilen madde “Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğumdersimle ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmaktır.” maddesidir. Yani araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 31’i ilk sorumlulukları olarak öğrencilerde özgüven oluşturmayı görmüşlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 24’ü “dersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir şekilde sunmak” maddesini ilk sorumluluk olarak görürken 23’ü “ders alanımla ilgili olan değerleri bireye kazandırmak” maddesini ilk sıraya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca 12’si “dersimin gerçek durumlarda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermek” maddesini ilk sıraya koyarken 10’u “ders alanımla ilgili öğrencilerin düşüncelerini geliştirmek” maddesini ilk sorumlulukları olarak görmüşlerdir.

Tablo 22 incelendiğinde ÖPE-Sorumluluklar bölümünü oluşturan 5 madde içinde 2. sırada önemli görülüp seçilen maddelere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin 30’u “ders alanımla ilgili öğrencilerin düşüncelerini geliştirmek” maddesini önemsediklerini göstermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 28’i “dersimle ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmak” ikinci sırada gördükleri sorumluluk olarak değerlendirilirken 19’u “ders alanımla

ilgili olan değerleri bireye kazandırmak” maddesini ikinci sıraya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin 14’ü “dersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir şekilde sunmak”, 10’u da “dersimin geręek durumlarda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermek” ikinci sorumluluğumdur demektedir.

Tablo 22 incelendiğinde ÖPE-Sorumluluklar bölümünü oluşturan 5 madde içinde 3. sırada önemli görülüp seçilen maddelere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin 34’ü “ders alanımla ilgili öğrencilerin düşünmelerini geliştirmek” maddesini önemsediklerini göstermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 26 sınıfın 3. sıraya koydukları madde “dersimin geręek durumlarda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermek” iken 17’si “dersimle ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmamak”, 16’sı da “ders alanımla ilgili olan değerleri bireye kazandırmak” maddelerini 3. sıraya koymuşlardır. Yalnızca 9 öğretmenin “dersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir şekilde sunmak” maddesini 3. sıraya koydukları dikkat çekmektedir.

Tablo 22 incelendiğinde ÖPE-Sorumluluklar bölümünü oluşturan 5 madde içinde 4. sırada önemli görülüp seçilen maddelere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin 29’u “dersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir şekilde sunmak” maddesini daha çok önemsemişlerdir. 19’ar sınıf öğretmeni ise 3 maddeyi (dersimin geręek durumlarda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermek, dersimle ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmamak ve ders alanımla ilgili olan değerleri bireye kazandırmak) eşit önemde görerek 4. sıraya koymuşlardır. 14 sınıf öğretmeni ise 4. sıraya “ders alanımla ilgili öğrencilerin düşünmelerini geliştirmek” maddesini koymuşlardır.

Tablo 22 incelendiğinde ÖPE-Sorumluluklar bölümünü oluşturan 5 madde içinde en önemsiz görülüp 5. sıraya %33 ile en çok yerleştirilen madde “Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğumdersimin geręek durumlarda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermek.” maddesidir. 24 sınıf öğretmeni son sıraya “dersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir

şekilde sunmak”, 23 sınıf öğretmeni “ders alanımla ilgili olan değerleri bireye kazandırmak” maddesini önem olarak son sıraya koymuşlardır. 12 öğretmen “ders alanımla ilgili öğrencilerin düşüncelerini geliştirmek” maddesini ve yalnızca 5 öğretmen de “dersimle ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmak” maddesini en önemsiz olarak görmüşlerdir.

Öğretmen Perspektiflerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve Farklılığı

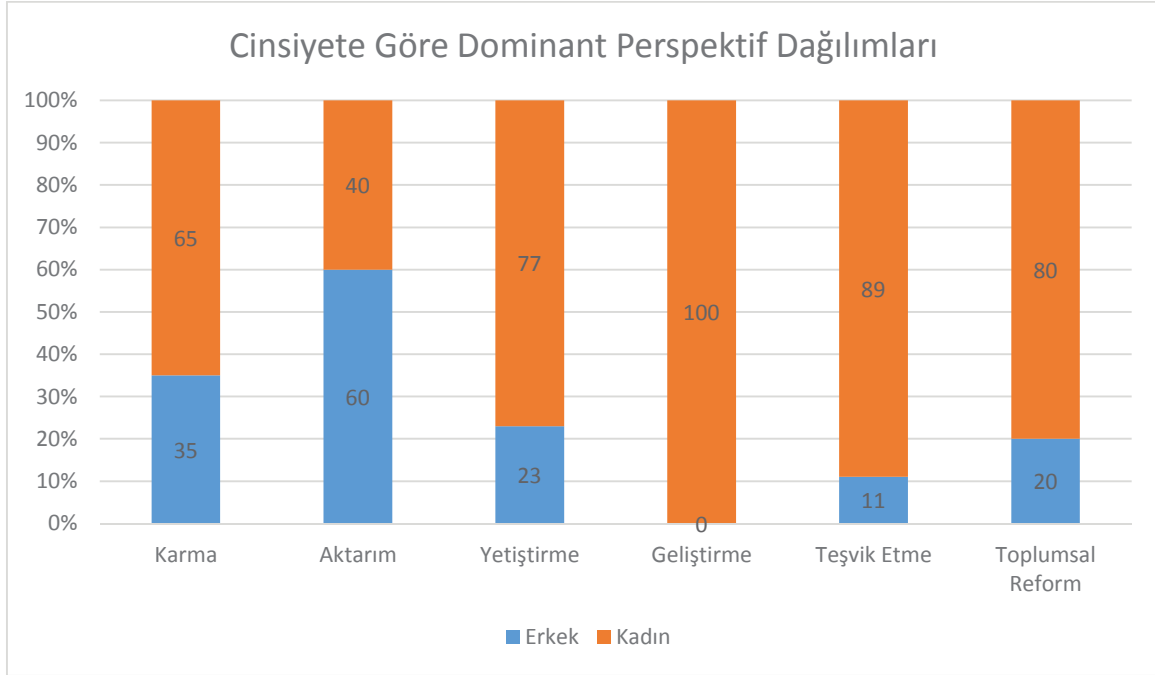
Araştırmanın diğer alt problemi “sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektiflerinin cinsiyete göre anlamlı olarak değişmekte midir?” sorusundan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim perspektiflerinin cinsiyet ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için doğrulanan envanter yapısı 100 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Buna göre cinsiyet açısından öğretmenlerin baskın öğretim perspektifleri oranlarını gösteren veriler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23 Öğretmenlerin Dominant Öğretim Perspektifleri Oranları

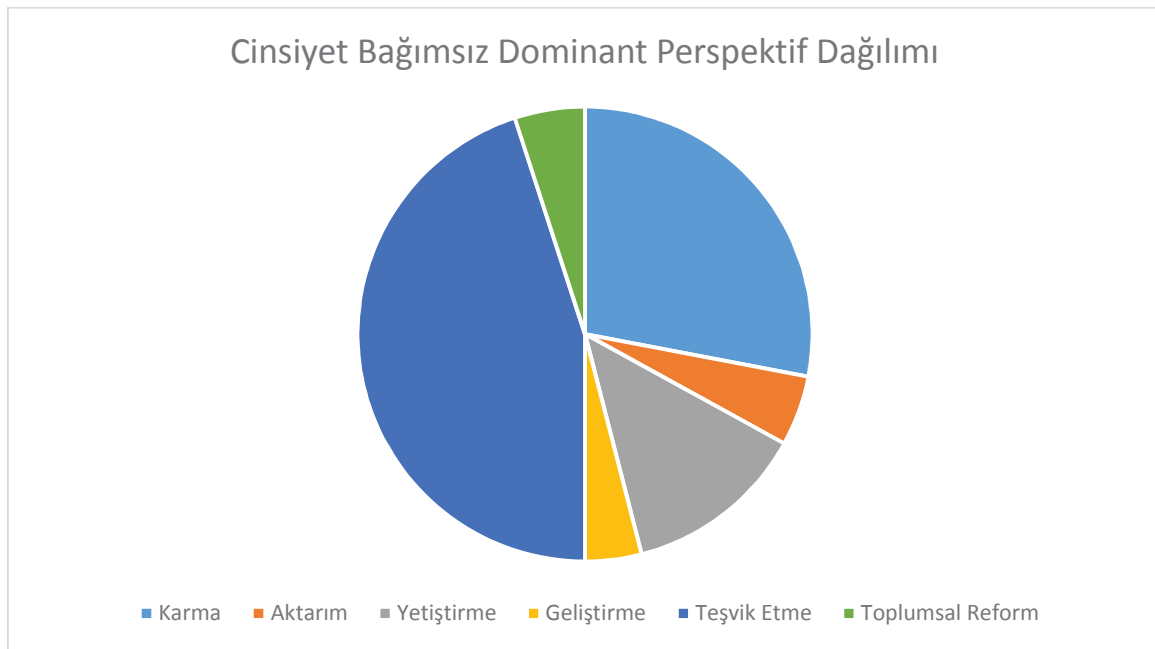
			Perspektif					Toplumsal Reform	Toplam
			Karma (hiçbiri)	Aktarma	Yetiştirme	Geliştirme	Teşvik Etme		
Cinsiyet	Erkek	Toplam	10	3	3	0	5	1	22
		Oran (%)	35,7	60,0	23,1	0,0	11,1	20,0	22,0
	Kadın	Toplam	18	2	10	4	40	4	78
		Oran (%)	64,3	40,0	76,9	100,0	88,9	80,0	78,0
Toplam	Toplam	28	5	13	4	45	5	100	
	Oran (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tablo 23’te görülen veriler için hazırlanan öğretmenlerin baskın öğretim perspektifleri oranları grafiği aşağıda verilmiştir.



Grafik 1. Öğretmenlerin dominant öğretim perspektifleri oranları

Cinsiyet bazında baskın olan öğretim perspektiflerinin dağılımı Grafik 2'de verilmiştir.



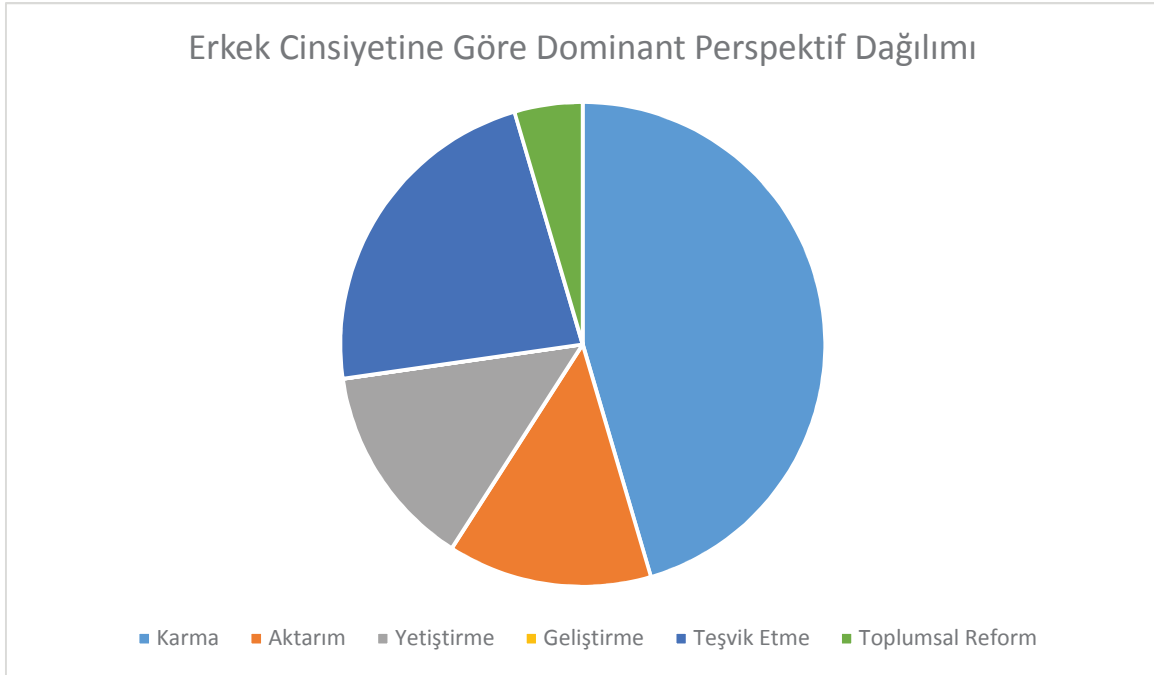
Grafik 2. Cinsiyet bazında baskın olan öğretim perspektiflerinin dağılımı

Tablo 23, Grafik 1 ve Grafik 2 beraber incelendiğinde öğretim perspektiflerine göre cinsiyet bazında dağılım şu şekildedir:

1. Teşvik Etme-Destekleme Öğretim Perspektifi: Sınıf öğretmenlerinin çoğunda görülen öğretim perspektifi budur. 100 sınıf öğretmenin 45'inde baskın öğretim perspektifi teşvik etme-destekleme öğretim perspektifidir.
2. Karma-Belirsiz Öğretim Perspektifi: Sınıf öğretmenlerinin 28'inde baskın öğretim perspektifi yoktur, birbirine yakın oranda dağılmıştır.
3. Yetiştirme Öğretim Perspektifi: Sınıf öğretmenlerinin 13'ünde baskın öğretim perspektifi yetiştirme öğretim perspektifidir.
4. Aktarma Öğretim Perspektifi: Sınıf öğretmenlerinin 5'inde baskın öğretim perspektifi aktarma öğretim perspektifidir.
5. Toplumsal Reform Öğretim Perspektifi: Sınıf öğretmenlerinin 5'inde baskın öğretim perspektifi toplumsal reform öğretim perspektifidir.
6. Geliştirme Öğretim Perspektifi: Sınıf öğretmenlerinin 4'ünde baskın öğretim perspektifi geliştirme öğretim perspektifidir.

Yani sınıf öğretmenlerinin %45 oranıyla baskın öğretim perspektifi *teşvik etme* olurken sadece %4 oranıyla en görülen öğretim perspektifi *geliştirme* olmuştur.

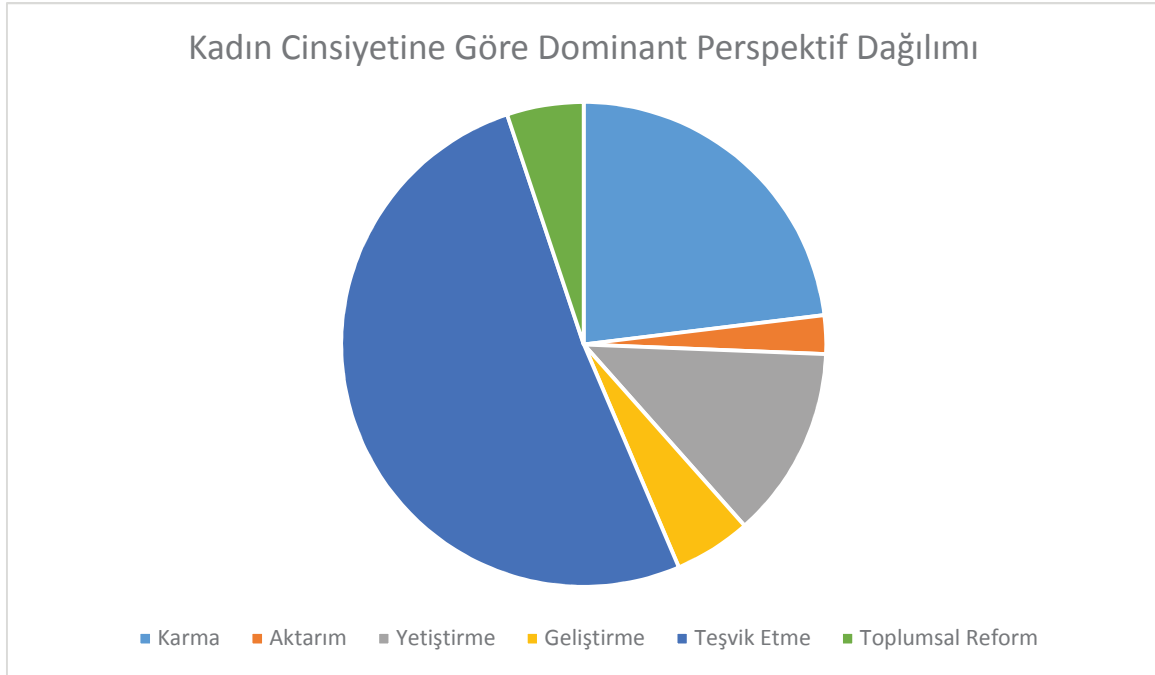
Tablo 23'te görülen veriler içine sınıf öğretmenlerinin baskın öğretim perspektifleri dağılımı Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Erkek sınıf öğretmenlerinin baskın öğretim perspektifleri dağılımı

Tablo 23 ve Grafik 3 birlikte incelendiğinde araştırmaya katılan 22 erkek sınıf öğretmenin 10'unda *karma-belirsiz* bir öğretim perspektifi durumu vardır. Yani öğretim perspektifleri dengeli ve birbirine yakın oranda çıkmıştır. Erkek sınıf öğretmenlerinin 5'inde *teşvik etme-destekleme* öğretim perspektifi, 3'ünde *aktarma* öğretim perspektifi, 3'ünde *yetiştirme* öğretim perspektifi, 1'inde *toplumsal reform* öğretim perspektifi baskın durumda çıkmıştır. *Geliştirme* öğretim perspektifi ise erkek öğretmenlerin hiçbirinde baskın durumda değildir.

Tablo 23'te görülen veriler içinkadın sınıf öğretmenlerinin baskın öğretim perspektifleri dağılımı Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4. Kadın sınıf öğretmenlerinin baskın öğretim perspektifleri dağılımı

Tablo 23 ve Grafik 4 birlikte incelendiğinde araştırmaya katılan 78 kadın sınıf öğretmeninin 40'ında teşvik etme-destekleme öğretim perspektifi baskın durumdadır. 18 kadın sınıf öğretmeninde ise karma-belirsiz olarak adlandırılan durum söz konusudur. Yani öğretim perspektifleri oran olarak birbirine yakın durumdadır. 10 kadın sınıf öğretmeninde ise yetiştirme öğretim perspektifi baskın durumdadır. Kadın sınıf öğretmenlerinin 4'ünde geliştirme öğretim perspektifi baskınken toplumsal reform öğretim perspektifi de 4 kadın sınıf öğretmeninde baskın durumdadır. Aktarma öğretim perspektifi ise yalnızca 2 kadın sınıf öğretmeninde baskındır.

Cinsiyete bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektifi aritmetik ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

Cinsiyete Göre Öğretim Perspektifi Puanlarının Farklılığı

Öğretim Perspektifleri	Cinsiyet	N	\bar{x}	Standart sapma	Standart hata	sd	t	p
Aktarma	Kadın	78	35,99	3,144	,356	98	1,514	,133
	Erkek	22	37,23	4,185	,892			
Yetiştirme	Kadın	78	37,08	3,632	,411	98	2,218	,032*
	Erkek	22	38,77	3,023	,644			
Geliştirme	Kadın	78	36,85	3,531	,400	98	1,294	,199
	Erkek	22	38,00	4,231	,902			
Teşvik etme	Kadın	78	39,47	3,210	,363	98	,556	,580
	Erkek	22	39,05	3,154	,673			
Toplumsal reform	Kadın	78	36,53	3,706	,420	98	1,671	,098
	Erkek	22	38,05	3,982	,849			

*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde 5 öğretim perspektifi içinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet bazında anlamlı farklılık gözükken tek perspektif “yetiştirme” olmuştur. Diğer öğretim perspektiflerinde sınıf öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmasıyla öğretim perspektifleri arasında bir ilişki yoktur.

Aktarma öğretim perspektifi açısından Tablo 24 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 35,99 iken erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 37,23 olmuştur. Aradaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte erkek sınıf öğretmenlerinin puanları anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Yetiştirme öğretim perspektifi açısından Tablo 24 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 37,08 iken erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 38,77 olmuştur. Aradaki fark istatistiki olarak anlamlıdır. Yani erkek sınıf öğretmenleri kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek oranda yetiştirme perspektifine sahiptir.

Geliştirme öğretim perspektifi açısından Tablo 24 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 36,85 iken erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik

ortalama puanı 38,00 olmuştur. Aradaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte erkek sınıf öğretmenlerinin puanları anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Teşvik etme-Destekleme öğretim perspektifi açısından Tablo 24 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 39,47 iken erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 39,05 olmuştur. Aradaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte kadın sınıf öğretmenlerinin puanları anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Toplumsal reform öğretim perspektifi açısından Tablo 24 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 36,53 iken erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 38,05 olmuştur. Aradaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte erkek sınıf öğretmenlerinin puanları anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Bütün öğretim perspektifleri incelendiğinde teşvik etme-destekleme öğretim perspektifi hariç tüm boyutlarda erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama değerleri kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Fakat sadece yetiştirme öğretim perspektifinde erkek öğretmenler anlamlı olarak daha yüksek puana sahip gözükmiştir. Teşvik etme-Destekleme öğretim perspektifinde ise kadın sınıf öğretmenlerinin puanları erkek sınıf öğretmenlerinin puanlarından anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Öğretmen Perspektiflerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Farklılığı

Araştırmanın diğer alt problemi “sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektiflerinin kıdeme (hizmet yılı) göre anlamlı olarak değişmekte midir?” sorusundan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim perspektiflerinin cinsiyet ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için doğrulanan ÖPE 100 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlılık durumu söz konusu olan durumlarda LSD testi yapılmıştır.

Hizmet yılına bağlı olarak dominant öğretmen perspektifinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan uygulamada elde edilen verilerin One-Way ANOVA değerleri Tablo 25'tedir.

Tablo 25

Kıdeme Göre Öğretim Perspektifi Puanlarının Farklılığı

Öğretim perspektifleri	Kıdem	N	\bar{x}	Varyans Kay.	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Aktarma	1-5 Yıl	14	34,29	Gruplar arası	185,020	4	46,255	4,529	,002* (1-4) (1-5) (2-5) (3-5)
	6-10 Yıl	42	35,95						
	11-15 Yıl	27	36,30	Gruplar içi	970,220	95			
	16-20 Yıl	10	37,40						
	>20 Yıl	7	40,29	Toplam	1155,240	99	10,213		
	Toplam	100	36,26						
Yetiştirme	1-5 Yıl	14	35,14	Gruplar arası	192,951	4	48,238	4,308	,003* (1-2) (1-5) (2-5) (3-5) (4-5)
	6-10 Yıl	42	37,88						
	11-15 Yıl	27	36,93	Gruplar içi	1063,799	95			
	16-20 Yıl	10	37,60						
	>20 Yıl	7	41,29	Toplam	1256,750	99	11,198		
	Toplam	100	37,45						
Geliştirme	1-5 Yıl	14	36,00	Gruplar arası	59,526	4	14,881	1,088	,367
	6-10 Yıl	42	37,31						
	11-15 Yıl	27	36,52	Gruplar içi	1299,474	95			
	16-20 Yıl	10	38,10						
	>20 Yıl	7	38,86	Toplam	1359,000	99	13,679		
	Toplam	100	37,10						
Teşvik etme	1-5 Yıl	14	39,21	Gruplar arası	106,862	4	26,716	2,824	,029* (1-4) (2-4) (3-4)
	6-10 Yıl	42	38,90						
	11-15 Yıl	27	38,85	Gruplar içi	898,698	95			
	16-20 Yıl	10	42,20						
	>20 Yıl	7	40,57	Toplam	1005,560	99	9,460		
	Toplam	100	39,38						
Toplumsal reform	1-5 Yıl	14	34,93	Gruplar arası	142,963	4	35,741	2,638	,039* (1-5) (2-5) (3-5)
	6-10 Yıl	42	36,95						
	11-15 Yıl	27	36,70	Gruplar içi	1287,077	95			
	16-20 Yıl	10	37,10						
	>20 Yıl	7	40,43	Toplam	1430,040	99	13,548		
	Toplam	100	36,86						

*p<0,05

Gruplar arası ANOVA değerinin ,05 değerinden küçük olması anlamlı bir farklılığı göstermektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre öğretim perspektifleri incelendiğinde *geliştirme* öğretim perspektifi hariç tüm öğretim perspektiflerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Aktarma öğretim perspektifi Tablo 25'e göre incelendiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aktarma öğretim perspektifinde aritmetik ortalamaları 34,29 iken 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 37,40'dır. Aradaki fark istatistiksel olarak 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlıdır. Yani 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri bu perspektife daha çok sahiptir. Bununla birlikte 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aktarma öğretim perspektifi aritmetik ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aktarma öğretim perspektifi aritmetik ortalamaları 40,29, 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aktarma öğretim perspektifinde aritmetik ortalamaları 34,29 puan, 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aktarma öğretim perspektifinde aritmetik ortalamaları 35,95 puan, 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aktarma öğretim perspektifinde aritmetik ortalamaları 36,30 puandır. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden daha yüksek aktarma perspektifine sahiptir. Yani kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin daha çok aktarma perspektifine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Yetiştirme öğretim perspektifi Tablo 25'e göre incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yetiştirme öğretim perspektifi aritmetik ortalama değeri 35,14 iken 6-10 yıl arası kıdeme sahip

sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama değeri 37,88 olmuştur. Yani 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bir yetiştirme perspektifine sahiptir. Bununla birlikte 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanlarıyla diğer kıdemlere sahip sınıf öğretmenleri arasında da anlamlı bir farklılık söz konusudur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanları 41,29 iken, 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yetiştirme öğretim perspektifi aritmetik ortalama değeri 35,14 puan, 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama değeri 37,88 puan, 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama değeri 36,93 puan ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama değeri 37,60 puandır. Yani 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri yetiştirme öğretim perspektifi açısından daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden daha çok bu perspektife sahiptir. Kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin yetiştirme öğretim perspektiflerinin de arttığı ifade edilebilir.

Geliştirme öğretim perspektifi Tablo 25'e göre incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre aritmetik ortalama puan değerleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin geliştirme öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puan değerleri 36,00, 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin geliştirme öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puan değerleri 37,31 puan, 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin geliştirme öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puan değerleri 36,52 puan, 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin geliştirme öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puan değerleri 38,10 puan ve 21 yıl ve üzeri puana sahip sınıf öğretmenlerinin geliştirme öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puan değerleri 38,86 puan olarak görülmektedir. Aritmetik ortalama değerleri arasındaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani geliştirme öğretim perspektifi kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenleri arasında bir fark oluşturmamıştır.

Teşvik etme-Destekleme öğretim perspektifi Tablo 25'e göre incelendiğinde 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puan değerleriyle 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin teşvik etme-destekleme öğretim perspektifi aritmetik ortalama puanı 42,20 iken 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 39,21 puan, 6-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 38,90 puan ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 38,85 puandır. Yani 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri kendilerinden daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden daha çok teşvik etme-destekleme öğretim perspektifine sahiptir. Kıdem arttıkça teşvik etme-destekleme öğretim perspektifine de daha çok sahip olma oranı artmaktadır denilebilir.

Toplumsal reform öğretim perspektifi Tablo 25'e göre incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puan değerleriyle 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin toplumsal reform öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puanı 40,43 iken, 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri öğretmenlerinin toplumsal reform öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puanı 34,93 puan, 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin toplumsal reform öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puanı 36,95 puan ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin toplumsal reform öğretim perspektifinde aritmetik ortalama puanı 36,70 puandır. Yani 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin toplumsal reform öğretim perspektifinde kendilerinden daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre daha çok

toplumsal reform ğretim perspektifine sahip durumdadır. Kıdem arttıkça toplumsal reform ğretim perspektifine sahip olma oranı da artmaktadır şeklinde bu bulgular yorumlanabilir.



Beşinci Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile Daniel D. Pratt ve John B. Collins (1998) tarafından geliştirilen ve özgün adı “Teaching Perspectives Inventory” (TPI) olan envanter, “Öğretim Perspektifleri Envanteri” (ÖPE) adıyla anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik olarak Türkçe’ye uyarlanmıştır. Envanterin Türkçeye uyarlanması için öncelikle dil geçerliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte İngilizce diline hâkim eğitimci, çevirmen ve çift dilli kimseler tarafından çeviri ve geri çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Edebiyatçı ve editörlerce cümleler Türkçe uygunluğu açısından kontrol edilmiştir. Envantere son hali verilmeden evvel beş kişilik bir eğitimci (akademisyen ve öğretmenler) topluluğu ile envanterin anlaşılabilirliği üzerine bilişsel çalışma yapılmıştır. Envanterin uygulanması sırasında öğretmenler ile birebir etkileşimde bulunmuş ve çevirinin öğretmenlerin kelime bilgisi düzeyine uygunluğu saptanmıştır. Envanterin örneklem üzerinde yapılan uygulamalarından elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS ve LISREL programları ile geçerlik ve güvenilirlik yönünden denenmiş ve envanterin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen geçerlik ve güvenilirlik değerleri ile “Öğretim perspektifleri Envanteri”nin (ÖPE) Türkçe formunun anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri için kullanımının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

ÖPE-Eylemler boyutundaki 15 maddenin aritmetik ortalamasının 4,35 olduğu görülmektedir. Bu da “3,68-5,00” aralığında olduğundan yüksek düzey bir katılım anlamına gelmektedir. Hatta 15 maddenin tamamının bu aralığa girdiği de ifade edilmelidir. Aritmetik ortalaması en düşük olan madde “Öğrenmeye yeni başlayanların daha deneyimli insanlardan

öğrenebilmesi için düzenlemeler yaparım.” maddesi, aritmetik ortalaması en yüksek olan madde “Öğrencilerin duygularını ve hissettiklerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendiririm.” maddesi olduğu görülmüştür.

ÖPE-Niyetler boyutundaki 15 maddenin aritmetik ortalamasının 4,00 olduğu görülmektedir. Bu da “3,68-5,00” aralığında olduğundan yüksek düzey bir katılım anlamına gelmektedir. Hatta 1. madde hariç 14 maddenin tamamının bu aralığa girdiği de ifade edilmelidir. Bununla birlikte Eylemler boyutu ile kıyaslandığında aritmetik ortalama değerlerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalaması en düşük olan madde “Görevim konuyu sunmak ve öğrencileri sınavlara hazırlamaktır.” maddesi iken en yüksek olan madde “Görevim, öğrencilerin özgüven ve özsaygı kazanmalarını sağlamaktır.” maddesi olduğu görülmüştür.

ÖPE-İnanışlar boyutundaki 15 maddenin aritmetik ortalamasının 4,10 olduğu görülmektedir. Bu da “3,68-5,00” aralığında olduğundan yüksek düzey bir katılım anlamına gelmektedir. Hatta 3. ve 5. madde hariç 13 maddenin tamamının bu aralığa girdiği de ifade edilmelidir. Bununla birlikte Eylemler boyutu ile kıyaslandığında aritmetik ortalama değerlerinin düşük, Niyetler boyutuyla kıyaslandığında ise aritmetik ortalama değerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalaması en düşük olan madde “Yapacağım öğretim bireysel olarak öğrenciye değil toplumsal değişikliklere odaklanır.” maddesi iken en yüksek olan madde “Önceden belirlenmiş hedeflerin varlığı öğrenmeyi güçlü kılar.” maddesi olduğu görülmüştür.

ÖPE-Sorumluluklar bölümünü oluşturan 5 madde içinde en önemli görülüp 1. sıraya %31 ile en çok yerleştirilen madde “Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğum dersime ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmaktır.” maddesidir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 31’i ilk sorumlulukları olarak öğrencilerde özgüven oluşturmayı görmüşlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 24’ü “dersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir

şekilde sunmak” maddesini ilk sorumluluk olarak görürken 23’ü “ders alanımla ilgili olan değerleri bireye kazandırmak” maddesini ilk sıraya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca 12’si “dersimin gerçek durumlarda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermek” maddesini ilk sıraya koyarken 10’u “ders alanımla ilgili öğrencilerin düşüncelerini geliştirmek” maddesini ilk sorumlulukları olarak görmüşlerdir.

100 sınıf öğretmenininin 45’inde baskın öğretim perspektifi teşvik etme-destekleme öğretim perspektifidir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunda görülen öğretim perspektifi budur. Sınıf öğretmenlerinin %28’inde baskın öğretim perspektifi yoktur, birbirine yakın oranda dağılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin %13’ünde baskın öğretim perspektifi yetiştirme öğretim perspektifidir. Sınıf öğretmenlerinin %5’inde baskın öğretim perspektifi aktarma öğretim perspektifidir. Sınıf öğretmenlerinin %5’inde baskın öğretim perspektifi toplumsal reform öğretim perspektifidir. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca %4’ünde baskın öğretim perspektifi geliştirme öğretim perspektifidir.

Araştırmaya katılan 22 erkek sınıf öğretmenininin 10’unda *karma-belirsiz* bir öğretim perspektifi durumu vardır. Yani öğretim perspektifleri dengeli ve birbirine yakın oranda çıkmıştır. Erkek sınıf öğretmenlerinin 5’inde *teşvik etme-destekleme* öğretim perspektifi, 3’ünde *aktarma* öğretim perspektifi, 3’ünde *yetiştirme* öğretim perspektifi, 1’inde *toplumsal reform* öğretim perspektifi baskın durumda çıkmıştır. *Geliştirme* öğretim perspektifi ise erkek öğretmenlerin hiçbirinde baskın durumda değildir.

Araştırmaya katılan 78 kadın sınıf öğretmenininin 40’ında teşvik etme-destekleme öğretim perspektifi baskın durumdadır. 18 kadın sınıf öğretmeninde ise *karma-belirsiz* olarak adlandırılan durum söz konusudur. Yani öğretim perspektifleri oran olarak birbirine yakın durumdadır. 10 kadın sınıf öğretmeninde ise yetiştirme öğretim perspektifi baskın durumdadır. Kadın sınıf öğretmenlerinin 4’ünde geliştirme öğretim perspektifi baskınken

toplumsal reform öğretim perspektifi de 4 kadın sınıf öğretmeninde baskın durumdadır. Aktarma öğretim perspektifi ise yalnızca 2 kadın sınıf öğretmeninde baskındır.

5 öğretim perspektifi içinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet bazında anlamlı farklılık gözükken tek perspektif “yetiştirme” olmuştur. Diğer öğretim perspektiflerinde sınıf öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmasıyla öğretim perspektifleri arasında bir ilişki yoktur. Bütün öğretim perspektifleri incelendiğinde teşvik etme-destekleme öğretim perspektifi hariç tüm boyutlarda erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama değerleri kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Fakat sadece yetiştirme öğretim perspektifinde erkek öğretmenler anlamlı olarak daha yüksek puana sahip gözükmiştir. Teşvik etme-Destekleme öğretim perspektifinde ise kadın sınıf öğretmenlerinin puanları erkek sınıf öğretmenlerinin puanlarından anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre öğretim perspektifleri incelendiğinde *geliştirme* öğretim perspektifi hariç tüm öğretim perspektiflerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Genel olarak ifade etmek gerekirse sınıf öğretmenlerinde kıdem arttıkça toplumsal öğretim perspektiflerine sahip olma oranı da artmaktadır.

Araştırma öğretim perspektifi kavramını Türkiye eğitim literatürüne tanıtması açısından önem taşımaktadır. Çeviri ve istatistik çalışmaları büyük bir özenle defalarca danışılarak ve en doğru şekilde olması için çaba harcanarak yapılmıştır. Buna rağmen envanteri başka bir dilde aynı şeyi ölçecek şekilde aynen ifade etmenin ve kültürel uyumun zorlukları hesaba katıldığında ÖPE’yi Türkçe için geliştirme ve uyarlama çalışmalarına devam edilmelidir. Bu çalışmanın ileride yapılacak çalışmalara örnek olması ve işin kolaylaşmasında aracılık yapması umulmaktadır.

Bunun için her alandan eğitimcilere uygulanabilecek, uygun, geçerli ve güvenilir bir envanter gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Türkçe alan yazında yapılan taramada özellikle öğretmenlerin perspektiflerinin ölçülmesine yönelik bir envanter çalışmasına

rastlanmamıştır. Bu sebeple yapılan bu çalışmanın alan yazında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Burada ve alanyazın kısmında sağlayacağı avantajların sıralanmış olduğu Öğretim Perspektifleri Envanteri, Pratt ve Collins (1998) tarafından öğretmenlerin öğretim perspektiflerini eylem, niyet, inanış, sorumluluk boyutlarıyla değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Bu boyutlar ve belirlenen perspektiflerin içerikleri Pratt ve Collins'ten önceki araştırmacılarca da kısmen işaret edilmiş ayrıntılara sahiptir. Envanterin orijinal formu ve birçok farklı dildeki çevirileri yüz binlerce öğretmen tarafından uzun yıllardır uygulanmaktadır. Uygulanmaya başladığı ilk yıllardan beri, araştırmacılar tarafından sürdürülen çalışmaların sonuçları, öğretmenlerin kendi öğretim perspektiflerini bilmelerinin iyi eğitim için onlara bir öğretmen olarak kendilerini değerlendirmeleri, tanımaları ve geliştirmeleri yolunda bir çeşit lejant sunduğunu gözler önüne sermektedir. Bu sayede öğretmenler, kendi inanışları hakkında farkındalığa sahip olmakta, sınıf içinde hangi eylemleri neden gerçekleştirdikleri hakkında öz eleştiri yapmakta, öğretimle ilgili niyetlerini gözden geçirebilmektedirler. Herhangi bir perspektife sahip bir eğitimcinin kendisini daha yakından tanıyıp geliştirebilmesi için başta Daniel Pratt'ın kitapları ve www.teachingperspectives.com sitesi olmak üzere pek çok kaynak bulunmaktadır.

Öneriler

Türkçe'ye uyarlanan bu envanter çalışması ile eğitimcilerin öğretme ile ilgili eylem, niyet, inanış ve sorumlulukları kapsayan zihinsel durumlarının belirlenerek bunların öğretim perspektifi adı altında toplanan kombinasyonlarınınin çözümlenmesine katkıda bulunulacaktır. Bu çözümlenmeler daha iyi eğitim ortamları ve daha iyi işlenen dersler için önemli bir başlangıç noktası sunacaktır. Bu sebeple bu çalışmanın eğitimcilerin öğretme perspektiflerinin belirlenmesinde dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlere Öneriler

Yaşam Boyu Öğrenme

Bakioğlu ve Yıldız (2015), öğretmen gelişiminin zamana ihtiyaç duyduğunu ve bu yüzden bir yaşam boyu öğrenme süreci olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yaşam boyu öğrenmenin devam edebilmesi için kişilerin öz farkındalıklarının yüksek olması gereklidir. Kişinin neye ihtiyaç duyduğunu belirleyebilmesi ve o alana yönelebilmesi için Öğretim Perspektifleri iyi bir yol göstericidir. Öğretmenler ÖPE'den bir başlangıç noktası tayin aracı olarak yararlanabilirler.

Kendini Tanıma

Whitty (2005), modern profesyonellik mesleğini icra eden öğretmenin hem kendisi hem de bütün öğrencileri için yüksek beklentileri olması gerektiğine inanmaktadır. (Akt. Bakioğlu ve Yıldız, 2015) Evvelden beri “kendini tanıma” felsefi bir ideal olarak insanların önüne konulmuştur. Önceki yüzyılda bu ideale “kendini gerçekleştirme” vasfı da eklenmiştir. ÖPE ile kendini tanımak adına büyük bir adım atan öğretmen elinden gelenin en iyisini yapmak olarak düşünülmesi gereken yüksek beklentiye ulaşarak kendini gerçekleştirme yolunda da ilerlemiş olacaktır. Üstelik öğrenciden yüksek başarı beklenti içinde, bir öğretmenin kendisinin de yüksek başarı için şart ve imkânları zorlamasının beklenmesi gayet makuldür. Öğretmenler bu amaç için ÖPE'yi bir kendini tanıma aracı olarak da kullanabilirler.

Çağın Gerekliliklerini Yakalamak

Eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenleri alanlarında iyi yetişmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır. Onun içindir ki öğretmen kendisini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda bir şekilde kendisini çağın gereklerine uygun

olarak yetiştirmek zorundadır. Ayrıca öğretmenin kişisel özelliklerinden olması gerekenler arasında sayılan “yenilik ve gelişmeler açık ve kendini sürekli yenileyebilen” “Araştırmacı bir yapıya sahip olan” gibi özellikleri öneminden hemen her daim değerinden bir şey yitirmemektedir. (Çelikten, Şanal, Yeni 2005) Öğretim Perspektifleri kavramı Türkiye için yeni bir kavramdır. Çağın gerekliliklerini yakalamayı kendine şiar edinmiş bir öğretmen bu kavramı mutlaka bilgi ve yaşantı dağarcığına katmalıdır.

Kariyer Gelişimi Planlama

Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu nedenle öğretmenlerin hem hizmet öncesinde, hem de hizmet içinde nitelikli bir eğitimle yetiştirilmesi eğitim hizmetlerinin kalitesini oluşturmada önkoşuldur. Öğretmenlik mesleğine özgü bazı özellikler şu şekilde sıralanabilir: öğretmenler empatik iletişim becerilerine, alan bilgisine ve yaratıcı düşünme, eğitsel amaçlı gözlem yapabilme becerilerine sahip, sürekli kendini yenileyen değişime ve gelişime açık, esnek olmalı, insanı ve mesleğini sevmeli ve hoşgörülü olmalıdır (Yılmaz, Ünal, Çelik, 2011). Bugün Türkiye'nin herhangi bir noktasında bir okulun bir sınıfının kapısından, herhangi bir üniversiteden mezun olmuş, herhangi bir öğretmen, o sınıfın öğretmeni ya da öğretmenlerinden biri olarak içeri girebilir. Kendisine üniversitede veya sonrasında hizmetiçi eğitimlerde nitelikli bir eğitim verilmediğini düşünüyor olabilir. Yine de bir insanın kişisel çabaları asla ve asla küçümsenmemelidir. Kendini nitelik olarak geliştirmek isteyen bir öğretmenbaşat ve çekinik öğretim perspektiflerini öğrenerek neler yapabileceğini planlayabilir. ÖPE bir kariyer gelişim planlama aracı olarak kullanılabilir.

Okul İdarecilerine Öneriler

Yıldırım, Ünal, Çelik (2011) araştırmalarında, Öğretmenlerin müfettişler ve yöneticiler tarafından yeterince tanınmadığını ya da anlaşılmadığını göstermiştir. Yine

müfettiş ve yöneticilerin öğretmenlerin gerçek sorunlarına yeterince eğilmemekte olduğu, yöneticiler ve öğretmenler arasında yeterli işbirliği yapılamadığı saptamalarını yaparak öğretmenlerle profesyonel işbirliği, yardım edilmeleri ve desteklenmeleri ile demokratik ortamlar oluşturması, öğretmenlerin istek ve önerilerini dikkate alınması önerilerinde bulunmuştur. “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” te üç ana amaç bulunmaktadır. Özellikle ikinci amacın (Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak) hedeflerinden “Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek” ile üçüncü amacın (Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek) hedeflerinden “Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek”, bahsi geçen sorunların çözümüne yönelik alanlardır. Öğretmenlerden beklenen standartların sadece bir kontrol ve hesap verme mekanizması olarak düşünüldüğü günlerin geçtiği yerine mesleki gelişme ve eğitimi açısından değerlendirileceği bir eğitimsel üst-alt ilişkisinin kurulacağı günlerin bizi beklediği görülmektedir. Özellikle okul müdürlerinin öğretim yılı sonunda doldurmakta oldukları “Performans Değerlendirme Çizelgeleri”nde öğretmenlerin öğretim perspektifleri dikkate alınabilir. Her öğretmenden birbirinin aynısı performans beklemek yerine Milli Eğitimin Amaçlarından sapmayacak şekilde kendi bilgi ve deneyimi ile doğru olduğunu düşündüğü öğretim inançlarını gerçekleştirmesine müsaade edilecek ve hatta desteklenecek bir sürecin içinde ÖPE’nin de yer alması beklenebilecek bir durumdur.

Üniversitelere öneriler

Öğretmen Adaylarını Değerlendirme

Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011), istek ve beklentileri bilinen öğretmenler yetiştirme öneminde dikkat çektiği çalışmasında hangi insanları öğretmen olarak yetiştirmekte bulunduğu konusundaki netlik ihtiyacını dile getirmiş ve istenilen nitelikteki öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları ve mesleği başarıyla yapmaları için üniversiteye

öğrenci alımında yüz yüze görüşmeler yapılmasını önermiştir. Ayrıca “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” ‘te de öğretmen lisans eğitiminin yeniden yapılandırılması için adımlar atılmıştır. Özellikle “4. Eylem: Lisans programı seçiminin yeniden yapılandırılması” başlığının açıklamasında yer alan “Öğretmen yetiştirmede, belirli alanlarda, program tercihinin fakülteye girişten sonra yapılabileceği bir sistem oluşturmak” ele alındığında açık bir şekilde eğitim fakültesine giriş yapmanın dahi mezun olunacak bölümü garantilemediği ortaya çıkmaktadır. Bu yanlış tercih, karar değiştirme, karakter uyumsuzluğu gibi pek çok sorunun hallolması için kapı aralayacaktır. Elbette üniversiteler bu süreçte adayların öğretmen olacağını kesinleştirmek ve branşını tespit etmek için bazı araçlara ihtiyaç duyacaklardır. Aynı belgede yer alan “5.Eylem: “Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlardan diğer programlara geçiş imkânlarının sağlanması”: “Öğretmenlik mesleğine (akademik, sağlık, psikolojik vb. nedenlerle) uygun olmadığı komisyonca tespit edilen eğitim fakültesi öğrencilerine diğer fakülte ve bölümlere geçiş imkânlarının sağlanmasına yönelik hukuki alt yapıyı oluşturmak” açıklaması da ÖPE ve haricindeki pek çok envanterin işlevsel olarak kullanılacağı bir döneme giriyor olabileceğimizin sinyallerini vermektedir.

Eleştirel Düşünme

Hayırsever ve Oğuz (2017), çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şişman (2009), ise bir sistemin ürünlerinin kalitesi, öncelikle girdilerinin kalitesiyle doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Bunlar göz önüne alındığında henüz adaylıkları sırasında öğretmenlere eleştirel düşünme eğitiminin çok dikkatli bir şekilde ve özen göstererek verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Elbette bu adayların, mesleklerine başladıklarında hem model olarak hem de bu işin nasıl yapılacağını uygulaması ile öğretilmeleri de “Eleştirel Düşünme” derslerinin her kademeye verilmesinin önünün açılması ile sağlanabilecektir. Öğretim perspektifleri hakkında düşünmek bile balı başına bir beyim jimnastiğidir. Kişinin davranışı yaptıktan sonra hatta yaparken üzerine

düşünce geliştirebilmesi o kişiyi doğruyu seçebilmesi için özgür kılacaktır. Bu yüzden de ÖPE üniversitelerde yaygın olarak kullanılması gereken bir envanterdir.

Araştırma ve Uygulama Temelli Öğretmen Yetiştirme

Şişman (2009), dünyada araştırma ve uygulama temelli öğretmen yetiştirme modellerinin önem kazanmakta olduğunu Ülkemizde ise teori ağırlıklı öğretmen yetiştirme anlayışı sürdürüldüğünü ifade etmiştir. Ancak görülmektedirki “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” içerisinde bu eksikliğe yönelik eylem hedefleri düşünülmüştür.

“8. Eylem: Fakülte-okul iş birliği süreçlerinin yeniden yapılandırılması: Uygulama öğrencilerinin uygulamalarını ders, öğrenci, okul türü, uygulama öğretmeni vb. ölçütlere göre MEB tarafından belirlenmiş eğitim kurumlarında, uygulama öğretmeni eşliğinde gerçekleştirmesini sağlayacak düzenlemeler yapmak”

“20. Eylem: Öğretmen Akademilerinin kurulması: Eğitim-öğretim alanında, bilimsel, teknolojik gelişmeleri incelemek araştırmak... için Öğretmen Akademilerini kurmak”

Bu eylemler daha evvel yakınılmakta olan sistemin değişmekte olduğunu bize haber vermektedirler. Uygulama öğretmenini eşliğinde ders gören bir aday öğretmen kendisinininkiyle beraber onun da öğretim perspektifini biliyor olduğunda analiz edebilmek ve karşılaştırmak için çok daha fazla veri yakalayabilecektir. Ayrıca Öğretmen Akademilerinin araştırma odaklı olacağı haber verilen yapısı da modern çağın yeterliklerine uygun öğretmenler yetiştirmemizde oldukça mesafe katedecek olmamızın bir göstergesi şeklinde düşünülebilir. Bu araştırmalar için bir zemin arayışına gidildiğinde ÖPE mutlaka dikkate alınmalıdır.

Nitelikli Öğretim Elemanları

Şişman (2009), Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim programlarını yeni öğrenme yaklaşımlarına göre yeniden oluşturmasına karşılık, eğitim fakültelerinde istihdam edilen kimi öğretim elemanlarının bu yaklaşımlara ilişkin yeterlilik sahibi olmadığı, halen bu fakültelerde yaygın olarak öğretimde geleneksel yaklaşımların sürdürüldüğü söylenebilir. “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” bu açıdan incelendiğinde:

“11. Eylem: Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ilk ve orta dereceli okullarda gözlem , araştırma ve uygulama yapabilecekleri bir sistemin oluşturulması Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının alana ilişkin güncel bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması için ilk ve orta dereceli okullarda gözlem, araştırma ve uygulama yapabilecekleri bir sistem oluşturmak” şeklinde bir yeniliğe gidildiği görülmektedir. İnceleme yapacak öğretim elemanlarının kendi ve izlediği eğitimcilerin öğretim bakış açılarını biliyor olması analizin verimini artıracaktır.

Milli Eğitime Bakanlığına Öneriler

Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Öğretmenlerin yarısından fazlasının bakış açısına göre bakanlığın hizmet içi eğitim adı altında yaptığı faaliyetler mesleki gelişim açısından yetersiz; tamamına yakınının bakış açısına göre ise de yetersizdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakınının üniversitelerin ve sendikaların da mesleki gelişim konusunda öğretmenleri desteklemediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır (Uştu, Mentiş Taş, Sever, 2016). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun neden hizmet içi eğitimi yetersiz ve yetersiz buldukları üzerine mutlaka daha geniş araştırmalar yapılmalıdır. Öğretim Perspektifleri bu araştırmaların uygulanması sırasında çok değerli bir araç olacaktır. Çünkü ihtiyaçlara göre hazırlanmayan eğitimlerden şikâyet edileceği pek de kehanet sayılmazsa gerekir. İhtiyaçların belirlenmesi ise öğretmenlerin

öğretimlerinde nasıl bir eylem, inanış, niyet ve sorumluluk profili çizdiklerinin anlaşılmasından sonra perspektiflerin analiz edilmesi ile kolaylaşacaktır. Konuyla ilgili olarak Özmusul da (2011), TALIS sonuçlarını öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılması açısından incelediği çalışmasında “Türkiye’de son 18 ayda herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katıldığını belirten öğretmenlerin oranının TALIS ortalamasının altında olduğu belirlendiğini” ifade ettikten sonra “Türkiye’de öğretmenlerin daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılımlarının sağlanabilmesi için, mesleki gelişim çalışmalarının çeşitlendirilmesi ve daha çok öğretmene hitap edecek hale getirilmesi ve tüm bu çalışmaların öğretmenlerin katılımını teşvik edecek hale getirilmesi önerilebilir. Ayrıca konferansların ve seminerlerin etkilerinin artırılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bu noktada, konferans ve seminerlerin içerik, yöntem vb. açılardan geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır.” diye fikir bildirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yakındığı diğer kurumlar olan üniversite ve sendikaların da aynı amaçla ÖPE’den yararlanmaları yerinde olacaktır.

Öğretmenlere Güvenmek

Alanyazın kısmında değinilen Finlandiya Eğitim Sistemi tekrar düşünüldüğünde, öğrencilerin ve öğretmenlerin dışarıdan herhangi bir standart test veya müfettiş ile değerlendirme ve denetleme yapılmadığı hemen akla gelmektedir. Sahlberg (2010), teftiş ve test odaklı bir hesap verilebilirlik yerine, Fin eğitim sisteminin kendilerini öğrencilerine adanmış bilgili öğretmenlerin sorumluluğuna güvendiklerini dile getirmektedir. (Akt. Bakioğlu ve Yıldız, 2015) MEB’in belki de en ciddiyetle ele alması gereken konulardan biri de budur. Bu elbette öncesinde yetiştirilecek olan öğretmenlerin çok ama çok iyi seçilip eğitilmesini gerektiren bir sistemdir. Gerçi teftiş mekanizması senelerdir öğretmenleri strese sokan bir mevzu olmaktan çıkmıştır. Uygulanacağı haber verilen “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” bizi pek çok yeniliğin beklediğinin habercisi olmuştur. Değerlendirmesinin uygulanmaya başladıktan sonra yapılması gereken strateji belgesinin içinde yer verilen “29.

Eylem: Öğretmenlerin bireysel çalışma yapabilmelerine imkân sağlayan ortamlar oluşturulması” öğretmene güven konusunda atılacak heyecanlandırıcı bir adım olarak göze çarpmaktadır. Bu ortamların oluşturulmasında da öğretmen profilinin çıkartılmasının elzem olduğu muhakkaktır. ÖPE 29. Eylem’in işlerliği için değerli bir araç olacaktır.

Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığı

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), öğretmen ihtiyacını karşılamak için yapılan yanlışlıklar, aksaklıklar ve gelişigüzel müdahalelerin öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını azalttığını, öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek konumuna düşürdüğünü dile getirmiştir. “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023”te “3. Amaç: Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek”, olarak belirtilmiş ve bu amaçla ilişkili “Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek” hedefine ilk sırada yer verilmiştir. Bu hedefe doğru ilerlenirken öğretmene başlı başına bir kişi olarak da değer verilmesi gerekmektedir. Statünün güçlenmesi ancak tek bir meslektaşın kaybedilmesine, arkada bırakılmasına göz yumulmadığı zaman gerçekleşebilir. Öyleyse öğretmenlerin onların kendisini destekleniyor hissedecekleri bir ekosistem inşa edilmelidir. Bu ekosistemin en uygun şekilde oluşturulabilmesi için mutlaka öğretmenlerin inanışları araştırılmalıdır. Çünkü statünün yükselmesi tek tarafın çabasıyla sağlanacak bir mesele değildir. Ancak tüm sistemin el ele çalışmasıyla sağlanabilir. Böylelikle öğretmenin hem olduğu kişi olarak kalabilmesi için hem de kendini geliştirebilmesi için gereken öğretmen ağı /eğitim ağı/ekosistem kurulabilir ve saygınlık geri kazanılabilir. ÖPE öğretmen inanışlarını analiz etmek için bize veri sunan bir envanterdir.

Yüksek Lisans ve Doktora Olanakları

Özmuşul (2011), TALIS sonuçlarını yorumladığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; Türkiye’den araştırmaya katılan öğretmenlerin

çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, yüksek lisans mezunu olanların ise TALIS ortalamasının çok altında olduğu görülmekte sonucunu ortaya koymuştur. Devamında dolayısıyla öğretmenlerin yüksek lisans programlarına katılımlarını teşvik edecek uygulamalara ihtiyaç vardır, öğretmenlere yönelik düzenlenecek kariyer basamaklarında, yüksek lisans eğitiminin sağlayacağı katkı artırılmalıdır, bu konuda yasal düzenlemeler gözden geçirilmelidir, şeklinde öneriler sunmuştur. Hatırlanacağı üzere PISA ve TIMSS sınavlarının üst sıralardaki kazananları olan ülkelerde öğretmenlerin eğitimlerine üniversite kanalıyla devam etmeleri desteklenmektedir.

Araştırmacılara öneriler

Akdemir (2013), özerkliği, özgüveni ve özgünlüğü olmayan öğretmenlerin yetiştirdiği kuşak, yarının toplumunda söz sahibi olmaktadır, diyerek bir tehlikeye işaret etmektedir: “21. yüzyılın beklentilerine uygun insan modelini yetiştirebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin bu beklentilere uygun donanım ve yeterlilikte olması gerekmektedir. Kısa vadeli politik beklentilerden uzak, özgür, bilimsel ve yenilikçi öğretmen yetiştirme modellerinin oluşturulması artık ülkemiz için acil bir ihtiyaçtır.” Araştırmacılar da bilimin bu yönde birikim yapmasını sağlayacak şekilde çalışmalar yaparlarsa ilgi çok daha kolay özerklik, özgüven, özgünlük, özgürlük, bilimsellik, yenilikçilik konularına ilgi kaydırılabilecektir. Elbette özsaygı kavramının da üstünde durulması gereken bu “21.yüz yıl öğrencisini yetiştirecek öğretmende bulunması gereken nitelikler“ havuzunda yer alabilecek daha pek çok değerli özellik vardır. Eleştirel düşünme de bunların belki de başını çeken temel unsur olmalıdır. Unutulmamalıdır ki öğretim perspektiflerinden haberdar olan kendinin perspektifinin ve diğerlerinin açıklaması bilen bir öğretmenin eleştirel bakış açısına sahip olma olasılığı artma gösterebilir. Bu, üstteki ve öğretmenlerde bulunması istenen diğer pek çok kavramın öğretim perspektiflerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin arasındaki farkı

saptamak ayrıca öğretmenin kendi öğretiminde ne gibi değişimlerin, farkındalıkların yaşandığı önemli bir araştırma konusu olarak düşünölmelidir.

Elbette öncelikli araştırma konusu öğretmenlerimizin perspektiflerini saptamak ve çeşitli değişkenlere göre analiz etmek olacaktır. Bu çalışma çok farklı alanlarda görev yapan her çeşit eğitimle gerçekleştirilebilir. Ayrıca Türkçeye uyarlanan ölçekle ilgili farklı gruplar üzerinde tekrar geçerlik-güvenirlik çalışmaları da yapılabilir. Bu şekilde kabul edilebilir düzeye yakın çıkan bazı verilerin de tekrar sağlıklı verilere dönüşmesi denenebilir. Ayrıca nitel çalışmalarla da öğretim perspektiflerinin kaynakları araştırılabilir.



Kaynakça

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/12, 15-28, Ankara.
- Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, Elsevier, December, 50(2), 179-211.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Anderson, A. (Tarihsiz). The Role of Cooperating Teachers' Power in Student Teaching, Education.
- Anderrson, J. O. (2008). “Discussion: Finland – Twelve Points!”, Abo Akademi University, *Research on Finish Society*, 1, 59-69.
- Aslan, M., Özer, N., & Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1).
- Auguste, B., Kihn, P. & Miller, M. (2010). Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching. *McKinsey&Company*.
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve eğilimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve “iyi öğretmen” özelliklerine ilişkin algıları. *Elementary Education Online*, 10(2), 620-645, 2011. İlköğretim Online, 10(2), 620-645, 2011. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bakioğlu, A. & Göçmen. G. (2013). Singapur eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* (ss. 127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., Yıldız, A. (2015). *Pisa bağlamında Finlandiya eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi*. Vize yayıncılık.
- Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *ÇÜ Türkoloji*.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 2, 61-82.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Bird, T. A., Sullivan, B.A., & Swindler, S.A. (1993). Pedagogical balancing acts: attempts to influence prospective teachers' beliefs. *Teacher and Teacher Education*, 9(3), 253-267.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388.

- Braxton, John M. (1995). Disciplines with an affinity for the improvement of undergraduate education, *New Directions for Teaching and Learning*, no. 64, 59-64.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 835–869.
- Cable, C., Chong, T., Pratt, D.D. (2012). Teaching Plastic Surgery from Different Perspectives, *Plastic and Reconstructive Surgery Journal*.
- Calderhead, J. ve Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Celep, C. & Erdoğan, S. (2002). Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124).
- Cephe, P.T. (2009). An analysis of the impact of reflective teaching on the beliefs of teacher trainees. *Education and Science*, 34,152.
- Clarke, A. Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices, *Teaching And Teacher Education 21 sy Century*
- Canbay, O., Beceren, S. (2012). Conceptions of teaching held by instructors in English language teaching departments, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*
- Collins, J.B., Pratt, D. D. (2010). The teaching perspectives inventory at 10 years and 100,000 respondents: reliability and validity of a teacher self- report inventory, *Adult Education Quarterly* XX(X) 1 –18, American Association for Adult and Continuing Education.
- Courneya, C.A., Pratt, D.D., Collins, J. (2008). Through what perspective do we judge the teaching of peers?, *Teaching and Teacher Education*.

- Cranton, Patricia (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 93, 63-71.
- Cross, K. Patricia (1991). College teaching: What do we know about it? [The 1990 Louise McBee Lecture] *Innovative Higher Education*, 16, 7-25.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Gülbağcı Dede, H. & Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.7 No.1 (2016), 188-206. DOI: 10.16949/turcomat.69917.
- Deggs, D.M., Machtmes, K.L., Johnson, E. (2008). The Significance of teaching perspectives among academis disciplines, *Collage Teaching Methods & Styles Journal*.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A.
- Ercan Demirel, E. E. (2014). *A Research study of teacher beliefs and teacher burnout*, English language teaching department, Graduate School of Educational Sciens, Gazi University, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Deniz, K. Z. (2007). The adaptation of psychological scales. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 1-16.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın pisa'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi, *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* (EFMED) 3, 2, 238-248.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

- ETUCE-European trade union committee for education, (2008). *Teacher Education in Europe*.
(etuce.homestead.com/.../ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf)
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences Qualifications*. ([http://europe.eu.int/comm/dgs/education culture](http://europe.eu.int/comm/dgs/education_culture))
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1988). Gaps of teaching practices of teacher training programs. *Knowledge, beliefs and theories of teachers*, 301-314.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research. *Reading, MA*: Addison-Wesley.
- Fullan, M. G. (1993). "Why teacher must become change agents", *Educational Leadership*, Volume 50, Number 6, March 1993.
- Gao, L., Watkins, D.A. (2002) . Conceptions of teaching held by school science teachers in P.R. China: identification and cross – cultural comparisons, *Int. J. SCI.Educ.*
- Güleçen, S., Cüro, E., Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18, 1, 139-157.
- Habermas, Jurgen (1971). *Knowledge and human interests* [translated from German], London: Heinemann Educational Press.
- Hansen, S. E. (1999). "Teacher education in Finland –updating the 1996 SIGMA report", *Abo Akademi*, TNTEE Publications, 2, 2.

- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172.
- Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (2000). Adapting test for use in multiple languages and cultures. *ERIC*, ED 459207.
- Hayırsever, F., Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Hommeyer, L.L. (2010) “Elements of educational excellence – the Finnish primary school: ten elements of educational excellence”, *Capstone Project*, University of Lapland.
- Huball, H., Collins, J., Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices implications for faculty development programs, *The Canadian Journal of Higher Education*.
- Hunt, J., Barrett, R., Grapentine, W.L., Liguori, G., Trivedi, H.K. (2008). Exposure to child and adolescent psychiatry for medical students: are there optimal “teaching perspectives”?, *Academic Psychiatry*, 32:5, September-October 2008.
- Hyndman, B. (2014). Exploring the differences in teaching perspectives between Australian pre-service and graduate physical education teachers, *Journal of Physical Education and Sport*.
- Irez, S. (2006). Reflection-oriented qualitative approach in beliefs research. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, 3(1) 17-27.
- Isenberg, J.P. (1990). Teachers; thinking and beliefs and classroom practices. *Childhood Education*, 66(5), 322-327.

- Jarvis Selinger, S., Collins, J. B., Pratt, D. D.,(2007). Do academic origins influence perspectives on teaching?, *Teacher Education Quarterly*.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kam, M. L. (2013). *Teacher Education in Singapore Conference Paper* · September. Nanyang Technological University. <https://www.researchgate.net/publication/264166548>, DOI: 10.13140/2.1.3100.2245.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, eğitimde yansımalar: *VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10-12.
- Karakuş, A. G. M. (2001). Eğitim programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bir yolu olarak bilimsel araştırmalar vakfı cognitive research trust etkinlikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Hukuk Yayınları No: 70.
- Kehres (2007), *Faculty beliefs, intentions and actions in occupational therapy education*, Doctor of Philosophy Thesis, College of Education of Ohio University
- Kember, D., Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good Teaching, *Instructional Science*.
- Kennedy, B., Manise, J. & Montgomery, S. (2008). *Report and recommendations for education policy leaders*. http://www.pearsonfoundation.org/downloads/PF-CCSSO_Report.pdf
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27, 126 (10 -14).

- Knight, P. & Trowler, P. (2000) Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*. 25,1, 69-83.
- Knowles, J.G. & Charvoz, A, (1989). Preservice and beginning teachers' classroom practices: Models for understand the role of biography in teaching ans implications for teacher education. *Paper presented at the Anual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Koç Erdamar, G. & Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.org ISSN:1304-0278 Yaz -2017 16, 62, 787-800..
- Kroforkos, L., Jyrhama, R., Kynaslahti, H., Toom, A., MaaranenK., & Kansanen, P. (2006). "Working while teaching, learning while working: Students teching in their own class", *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 21-36.
- Külahçı, S.G. (1992), "Yükseköğretimde öğretmen yetistirme yaklaşımları", Fırat Havzası'nda Yükseköğretim, Elazığ: Fırat Üniversitesi, *Fırat Havzası Arastırma Merkezi Yayınları*, No:12.
- Lattuca, Lisa R. & Stark, Joan S. (1994). Will disciplinary perspectives impede curricular reform? *The Journal of Higher Education*, 65, 401-426.
- Leger, A.B., Young, S.F. (2014). A graduate course on teachin and learnin in higher education: influence on conceptions of teaching and learning, *The Canadian Journal fort he Scholarship of Teaching an Learning*.

- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*, 39, 121-143.
- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school*, New York: Basic Books.
- Loewen, P.S., Jelescu-Bodos, A. (2013). Learning styles and teaching perspectives of Canadian pharmacy practice residents and faculty preceptors, *American Journal of Pharmaceutical Education*.
- Lowry, J.E., Berry, D.C. (2011). Using the teaching perspectives inventory in athletic training Education to improve teaching and learning strategies, *Athletic Training Education Journal*.
- Maggioni, G. Riconscente, M. Alexander, P. (2006). Perceptions of knowledge and beliefs among undergraduate students in Italy and in the United States. *Learning and Instruction* 16 (2006) 467e491 Elsevier.
- Menges, R., & Austin, A. E. (2001). Teaching in higher education. In V. Richardson (Ed.), *AERA Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C.: *American Educational Research Association*.
- MOE (Ministry of Education Singapore). (2007). Singapore's performance in the progress in international reading literacy study (PIRLS) 2006. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2007/pr20071129.htm>
- Moore, T. (2008). "Finnish Education System", Research paper 46/08, *Research and Library Services*, Northern Ireland Assembly.
- Mumba, F., Chabalengula, V.M., Wilson, E., Carver, J.S., Hunter, W.J.F. (2009). Resident scientists' conceptions of science teaching, *Problems Of Education In The 21st Century*.

- National Institute of Education. (2008). *Transforming teacher education redefined professionals for 21st century schools*. <http://www.nie.edu.sg/>
- Nezamedini, M.S., Rahimi, A., Borujeni, S.A.M. (2013). A study of the relationship between English teachers' approaches to teaching and students' incivilities, *International Journal of English Language Education*.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. Ankara: Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, (1-2), 341-350.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2012). Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education. *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>
- Oolbekkink-Marchand, H.W. (2006). *Teachers' perspectives on self-regulated learning*, Leiden University
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler*. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özmuş, M. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *e-Journal of New World Sciences Academy* 6, 1, Article Number: 1C0301, ISSN:1306-3111
- Öztürk, M. (2014). *Efl instructors' cognitions in relation to foreign language learning and teaching processes*, The Department Of Educational Sciences, Middle East Technical University, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Powel, R.R. (1992), The influence of prior experience on pedagogical construct of traditional and nontraditional pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*.
- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pratt, D.D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education, *Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- Pratt, D.D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Krieger Publishing, Malabar, Florida.
- Pratt, D.D. & Collins, J.B. (2000). The teaching perspectives inventory: developing and testing an instrument to assess teaching perspectives, *Proceeding of the 41. Adult Education Research Conference*, Vancouver, B.C.
- Pratt, Daniel D. and Nesbit, Tom. (2000). Discourses and cultures of teaching, in Elizabeth Hayes and Arthur Wilson (Eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Pratt, D.D., Arseneau, R., Collins, J.B. (2001). Reconsidering "good teaching" across the continuum of medical education, *The Journal of Continuing in the Health Professions*.
- Pratt, D.D. (2002). Good teaching: one size fits all?, *An up-date on teaching theory*, Jovita Ross-Gordon (Ed.), San Francisco: Josey-Bass, Publishers.
- Pratt, D.D. (2005) Personal philosophies of teaching: A false promise? *ACADEME, American Association of University Professors*, 91(1), 32-36, January-February.

- Pratt, D.D., Sadownik, L., Jarvis Selinger, S. (2011). Pedagogical BIASes and clinical teaching in Medicine, English LM. *Health and Adult Education*. University of Toronto Press.
- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research Practice*, 3(1), 385-39.
- Richardson, V. (1994). The consideration of teachers' beliefs. In V. Richardson (Ed.), *Teacher change and the staff development process*. New York: Teachers College.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.) (102-119). New York: Macmillan.
- Rokeach (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Romera, M., Usart, M. (2014). The temporal perspective in higher education learners: comparisons between online and onsite learning, *European Journal of Open, Distance and e-Learning*.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sahlberg, P. (2010). “The Secret to Finland Success – Educating Teachers”, *SCOPE – Stanford University School of Education*, Stanford, CA, USA.
- Savic, V. (2007). Inclusion and Excellence in Education, *ELTA Newsletter* (December 2007/January 2008), www.elta.org.rs
- Seferoğlu, S.S. (2003), “Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar”, *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal*

Sempozyumu, (21-23 Mayıs 2003). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.

Schleicher, A. (2011). Lessons from PISA about some of the world's best-performing education systems. Low, L.E. (Ed.). *Lessons From PISA: Vol.2* National Institute of Education, Singapore.

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34, 14 - 22. doi: 10.3102/0013189X034004014.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: MEB.

Tataroğlu, B., Özgen, K. & Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey www.icone.org

Taole, M.J. (2013). Teachers' conceptions of the curriculum review process, *Int J Edu Sci*.

Taylor, E.W., Tisdell, E.J., Gusic, M.E. (2007). Teaching beliefs of medical educators perspectives on clinical teaching in pediatrics, *Medical Teacher*.

Tezci, E., Gürol, A., & FÜSB Enstitüsü. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık (Constructivist instructional design and creativity). *The Turkish Online Journal Of Educational Technology–TOJET*, ISSN: 1303, 6521.

- The Center For International Understanding - CIU. (2008). *Learning from Singapore*.
<http://d21vn0a00hwoiz.cloudfront.net/wp-content/uploads/2013/05/Learning-from-Singapore-Spring-2008.pdf>
- TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*, Sweden: Printed in Umea Universite
- Torres Ayala, A.T. (2012). *Future engineering professors' conceptions of learning and teaching engineering*, Graduate Theses and Dissertations, University of South Florida.
- Trigwell, K., Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory, *Educational Psychology Review*.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A., Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *electronic journal of occupational improvement and research*, 2016, Vol. 2016(1) 15–23, DOI: 25.1234/0123456789, www.ejoir.org
- Vartuli, S. (1999). How early childhood beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.
- Wang, L. (2012), Teaching perspectives of pre-service physical education teachers in Shanghai A pilot study, *Assian Social Science*.
- Wang, L., Sau-ching Ha, A., Wen, X. (2014), Teaching perspectives of Chinese teachers compatibility with the goals of the physical education curriculum, *Journal of Teaching in Physical Education*.

- Whitty, G. (2005). "Moving beyond recent education reform – and towards a democratic professionalism", *Paper Presented at The International Symposium on Education Reform and Teachers*, Hitotsubashi University, Tokyo, Japan, November 2005.
- Whitty, G. (2006). "Teacher professionalism in a new era", Institute of Education, University of London.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- Wodlinger, M. G. (1985). Entry beliefs of first-year preservice teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 31(1), 54-69.
- Yalçın, F. (2015). *A crosscultural study on outdoor play: parent and teacher perspectives, the department of early childhood education*, Middle East Technical University, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., Polat, M. (2016). *Timss 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Matbaacılık.
- Yıldırım, A., Ünal, A., Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 8:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>.
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81).

Ekler

Ek A: Envanterin Türkçe Formu

Öğretim Perspektifleri Envanteri*Daniel D. Pratt and John B. Collins ©1998**Türkçeye Uyarlayan: Elif Doğan © 2018*

Bu envanter, sizin öğretmeye ya da öğrenmenin sağlanmasına ilişkin bakış açınızı şekillendiren eylem, niyet ve inançları tanımlamanıza yardımcı olacaktır. Bir öğretmen olmasaydınız bile başka insanlara bir şeyler öğretmenizi gerektiren ve eğitime ilişkin sorumluluklarınız olabilir. Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra eğitim veya öğretim ile ilgili sorumluluğunuz bulunduğu bir durum düşünün.

EYLEMLER - Eğitirken veya öğretirken neler yapıyorsunuz?

Her bir ifade için eğitim veya öğretim esnasında ilgili eylemi **NE SIKLIKTA** yaptığınızı belirleyen seçeneği işaretleyin.

		Asla	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Dersin içeriğini planlanan zamanda ve tam olarak bitiririm.					
2	Dersimde teori ve uygulama ilişkisini kurarım.					
3	Öğretim sürecinde yeterince soru sorarım.					
4	Öğrenenlerin öğretim sürecindeki çalışmalarında takdir edilecek bir şeyler bulurum.					
5	Üst düzey hedeflerin öğretiminde program içeriğini kullanırım.					
6	Müfredatı ve ders hedeflerini dikkatlice takip ederim.					
7	Eğitimde iyi örnekleri (beceriler ve metotlar) model alırım.					
8	Öğrencilerin içeriği anlamaları için çaba sarf ederim.					
9	Öğrencilerin duygularını ve hissettiklerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendiririm.					
10	Öğretim yaparken bilgiden çok değerleri vurgularım.					
11	Öğrencilerin ne öğreneceklerini onlara net olarak açıklarım.					
12	Öğrenmeye yeni başlayanların daha deneyimli insanlardan öğrenebilmesi için düzenlemeler yaparım.					
13	Öğrencileri birbirlerinin fikirlerini tartışmaları konusunda teşvik ederim.					
14	Öğrencilerimden benim yaptığım gibi duygularını ifade etmelerini beklerim.					
15	İnsanların toplumdaki değişim ihtiyaçlarını görmelerine yardımcı olurum.					

Bir sonraki sayfadan devam ediniz.

NİYETLER - Eğitim veya öğretim esnasında neleri başarmayı amaçlıyorsunuz?

Her bir ifade için eğitim veya öğretim esnasında ilgili niyetinizi gerçekleştirmeyi NE SIKLIKTA dendiğınızı belirleyen seçeneğin kutucuğuna işaretleme yapın.

		Asla	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
16	Görevim konuyu sunmak ve öğrencileri sınavlara hazırlamaktır.					
17	Görevim, ders içeriğinin günlük yaşama nasıl uygulanacağını göstermektir.					
18	Görevim, öğrencilere daha karmaşık düşünme yolları geliştirmede yardımcı olmaktır.					
19	Görevim, öğrencilerin özgüven ve özsaygı kazanmalarını sağlamaktır.					
20	Görevim, öğrencilere kendi değerlerini ciddi bir şekilde yeniden düşünmelerini sağlamaktır.					
21	Öğrencilerin konuyla ilgili daha çok bilgiye sahip olmalarını beklerim.					
22	Öğrencilerden dersimde öğrendiklerini gerçek durumlara nasıl uygulayacaklarını bilmelerini beklerim.					
23	Öğrencilerden, içerik ya da konu hakkında kendi yorumlarını oluşturmalarını beklerim.					
24	Öğrencilerin öğretim sürecim esnasında özsaygılarını arttırmalarını beklerim.					
25	Öğrencilerden kendilerini toplumumuzu değiştirmeye adanmalarını beklerim.					
26	Yaptığım öğretimin bir sonucu olarak öğrencilerden sınavlarda iyi notlar almalarını isterim.					
27	Öğrencilerin gerçek dünyadaki işleyişi anlamalarını isterim.					
28	Öğrencilerin, her şeyin gerçekte nasıl karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğunu görmelerini isterim.					
29	Öğretirken yardımcı ya da zorlayıcı olma arasında bir denge sağlamayı isterim.					
30	Öğrencilerin toplum hakkında önemli değişkenleri görmelerini isterim.					

Bir sonraki sayfadan devam ediniz.

İNANIŞLAR - Eğitim veya öğretim ile ilgili hangi inanışlara sahipsiniz?

Her bir ifade için katılıp katılmama durumunuzu en iyi ifade eden seçeneğin kutucuğuna işaretleme yapın.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
31	Önceden belirlenmiş hedeflerin varlığı öğrenmeyi güçlü kılar.					
32	Etkili bir öğretmen olmak için etkili bir uygulayıcı olmak gerekir.					
33	Öğrenme her şeyden önce bir kişinin hâlihazırda neler bildiğine bağlıdır.					
34	Öğrencilerin duygusal tepkilerini bilmem önemlidir.					
35	Yapacağım öğretim bireysel olarak öğrenciye değil toplumsal değişikliklere odaklanır.					
36	İyi bir öğretim bir konu üzerinde sanatsal performans ortaya koymaya benzer.					
37	En iyi öğrenme iyi uygulayıcılarla birlikte çalışırken gerçekleşir.					
38	İyi bir öğretim, düşünme becerilerinin nitelikli gelişimine odaklanmalıdır.					
39	Benim öğretimimde, öğrenende özgüvenin sağlanması bir önceliktir.					
40	Sosyal değişim olmadan bireysel öğrenme yeterli değildir.					
41	Etkili öğretmenler öncelikle kendi alanlarında uzman olmalıdırlar.					
42	Teori ve onun uygulanışı birbirinden ayrılamaz.					
43	Öğretim insanların hâlihazırda bildikleri üzerine inşa edilmelidir.					
44	Önceki öğrenim başarıları, yeni öğrenmelerde en önemli anahtardır.					
45	Benim için öğretim zihinsel olduğu kadar etik bir etkinliktir.					

Bir sonraki sayfadan devam ediniz.

SORUMLULUKLAR - Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğunuz nedir?

Aşağıdaki beş sorumluluk ifadesini, birinci ve en önemli sorumluluğunuz (1), beşinci ve en az önemli sorumluluğunuz (5) olacak şekilde değerlendirin.

- Her ifadenin sonundaki çizgiye bir rakam yazın. (1, 2, 3, 4, veya 5)
- Her rakamı sadece bir kere kullanın.
- EN ÖNEMLİ sorumluluğunuz için (1), ve EN AZ ÖNEMLİ sorumluluğunuz için (5) kullanmayı unutmayın.

Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğum:	Sıralama
45. Dersimi mümkün olduğunca etkili ve verimli bir şekilde sunmaktır.	_____
46. Dersimin günlük yaşamda nasıl kullanılıp uygulanacağını göstermektir.	_____
47. Ders alanımla ilgili öğrencilerin düşüncelerini geliştirmektir.	_____
48. Dersimle ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini oluşturmaktır.	_____
49. Ders alanımla ilgili olan değerleri bireylere kazandırmaktır.	_____

50. Yaklaşık kaç yıldır eğitim-öğretim faaliyeti yürütüyorsunuz?

51. Ne tür dersler verdiniz?

53. Bu envanteri tamamlarken aklınızda ne tür eğitim konuları vardı?

54. Bu envanteri tamamlarken aklınızda nasıl öğrenciler vardı?

55. Yaklaşık olarak normal çalışma saatlerinizin yüzde kaçı insanları eğitmeyi içeriyor?

56. Öğrencilerinizin çoğunu tanımlayan kategoriyi/kategorileri seçin:

Çocuklar: _____ Genç yetişkinler: _____

Ergenler: _____ Orta yaşlı yetişkinler: _____ Yaşlı yetişkinler: _____

57. Cinsiyetiniz? Kadın: _____ Erkek: _____

Bu envanterin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar ve öğretim perspektifleri ile ilgili ayrıntılı bilgiyi D.D. Pratt and Associates yazarlığında Krieger Publishing tarafından Malabar, FL'de yayınlanan **Five perspectives on Teaching in Adult and Higher Education** adlı eserde bulabilirsiniz. Yazar ile doğrudan iletişime geçmek için dan.pratt@ubc.ca e-posta adresini kullanabilirsiniz.

Ek B: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4105588

28/03/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 21.03.2017 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.03.2017 tarihli tutanağı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Elif DOĞAN'ın "**Öğretim Perspektifleri**" konulu tezi kapsamına, ilimiz Bağcılar, Bahçelievler ve Esenler ilçelerinde buluna ilkokul, ortaokul, lise ve anaokullarda görev yapan öğretmenlere; öğretim perspektifleri anketini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/03/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgib34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Ek C: Envanteri Geliştiren Araştırmacılardan Uyarılama İçin Alınan İzin Yazısı

From: **Pratt, Daniel**<dan.pratt@ubc.ca>
Date: 2015-12-23 5:54 GMT+03:00
To: Elif Doğan <elifdogan@gmail.com>

Dear Elif,

You certainly have my permission to use the TPI in its current form (e.g., English) for any of your research purposes. You may wish to translate that and distribute it on your own.

Wishing you a peaceful and joyous holiday season.

Dan

Dan Pratt, Ph.D. Senior Scholar
Centre of Health Education Scholarship
Faculty of Medicine, University of British Columbia
2194 Health Sciences Mall
Vancouver, BC, Canada V6T 1Z3

Professor Emeritus, Faculty of Education
3M National Teaching Fellow
University of British Columbia

<http://ches.med.ubc.ca/about-ches/faculty/>

Ek D: ITC'nin Test Uyarlama Rehberi

ITC'nin Test Uyarlama Rehberi

Pratik açıdan ITC'nin rehberinde iki ana noktada durulmaktadır:

Çeviri/uyarlama testlerin yapılması

Bir veya daha fazla dilde ve/veya ulusal bağlamda bazı ülkelerde kullanıma uygun, özel bir dilde geliştirilen testler ve araçlardan söz edilmektedir. Genellikle, bu tür durumlarda çeviri/uyarlamanın amacı bir test veya aracın aslıyla psikometrik özelliklerini karşılaştırabilmektir. Sözel olmayan testlerde bile, yalnızca uygulama ve puanları yorumlama için değil, aynı zamanda kültürel eğilimlerden kaçınmak için de testin net materyallerine ihtiyaç vardır.

Uluslararası kullanım için yeni araçlar geliştirilmesi.

Uluslararası karşılaştırma için uygun olacak kavramlardan testler ve araçlar geliştirmeyi içermektedir. Bunun avantajı farklı kültürler için yeniden çevirme süreci ve psikometrik özelliklerin saptanması süreci gibi süreçlere gerek kalmamasıdır. Bunun sıkıntılı yanı ise çok çeşitli versiyonlarda ölçeği geliştirmenin zorluğu ve bu sürece dahil olacak insanların sayısının fazlalığıdır. Bu rehberin maddeleri dört ana başlık altında ve toplam 22 maddede şu şekilde düzenlenmiştir (Hambleton ve Jong, 2003):

1. Genel Durum:

G.D. 1: Çalışmanın temel amaçları için konuyla ilgili olmayan ya da önemli olmayan kültürel farklılıkların etkileri mümkün olduğunca en düşük seviyeye indirilmelidir.

G.D. 2: Çalışılan gruptaki test veya araç tarafından ölçülen yapının binişme miktarı ölçülmelidir.

2. Test Geliştirme ve Uyarlama:

G.A. 1: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, uyarlama sürecinin dildeki bütün farklılıklara ve aracın uyarlandığı gruplar arasındaki kültürel farklılıklara dikkat etmelidir.

G.A. 2: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, hem ölçme aracının uyarlanacağı bütün dil grupları ve kültürler için uygun bir el kitabının hazırlanması hem de yönerge, kural ve maddelerde de söz konusu kültürün kendi dilinin kullanılmasını sağlamalıdır.

G.A. 3: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, seçecekleri test tekniklerini, madde formatlarını, test durumlarını ve işlemlerini herkes için uygun olabilecek düzeyde seçmelidir.

G.A. 4: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, madde içerikleri ve uyarıcı materyalleri herkes için aşına öğelerden seçmelidir.

G.A. 5: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, test sürecinin doğru işlemesi için hem dil hem de psikolojik yönden sistematik bir yol izlemeli ve bütün diller için ortak noktalar bulmalıdır.

G. A. 6: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, testlerde ve araçlarda toplanacak verilerin farklı dillerde istatistiksel analize uygun olacak maddelerden oluşmasını sağlamalıdır.

G.A. 7: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, ölçme aracının farklı versiyonlarının eşitliğini sağlamak için ve bütün evren için yetersiz olabileceği durumları tanımlamak için uygun istatistiksel teknikleri uygulamalıdır.

G.A. 8: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, uyarlanacak hedef evrende geçerliğin değerlendirilmesi konusunda bilgi sağlamalıdır.

G.A. 9: Test geliştirenler ya da yayınlayanlar, testin uyarlandığı bütün gruplar için ölçek maddelerinin eşitliğini istatistiksel olarak sağlamalıdır.

G.A. 10: Genel bir ölçek hazırlarken ya da farklı kültürler karşılaştırılırken, bütün uyarlanacak gruplar arasında

denk olmayan maddeler kullanılmamalıdır. Ancak, her kültürün puanları ayrı ayrı rapor edilirken kapsam geçerliğini artırmak için bu sorular kullanılabilir.

3. Uygulama

U.1: Test geliştirenler ya da uygulayanlar, olası problemleri kestirebilmek ve bu problemleri çözmek için uygun materyal ve öğretimleri hazırlamak için deneme yapmalıdır.

U.2: Testi uygulayanlar puanların geçerliğinin makul düzeyde olmasını sağlamalıdır. Geçerliğin uyarıcı materyalleriyle, uygulama süreçleriyle ve cevaplama şekliyle ilgili pek çok faktörden etkilendiğini dikkate almalıdır.

U.3: Testin uygulama koşulları farklı kültürlerde de mümkün olduğunca aynı olmalıdır.

U.4: Kaynak ve hedef kültürlerde uygulama koşullarında meydana gelebilecek beklenmedik durumları minimize etmek için, uygulayıcılara test uygulama eğitimleri verilmelidir.

U.5: Testin el kitabı yeni kültürün kapsamında incelenmesi gereken bütün uygulama şekillerine göre özelleştirilmelidir.

U.6: Uygulayıcı işgüzar olmamalı ve uygulayıcı-uygulama etkileşimi minimum düzeyde olmalıdır. Uygulama için el kitabında belirtilen kesin kurallara uyulmalıdır.

4. Raporlaştırma ve Puan Yorumları

R.1: Bir test ya da araç başka bir kültürde kullanılmak üzere uyarlandığında, eşitliklerin kanıtlanması yanında değişikliklerin de raporlaştırılması sağlanmalıdır.

R.2: Test ya da aracın uygulandığı evrenlerin örneklemeleri arasındaki puan farkları görünen değer olarak alınmamalıdır. Araştırmacının farkları diğer deneysel yöntemlerle kanıtlama sorumluluğu vardır.

R.3: Karşıt kültürlerdeki karşılaştırmalar yalnızca rapor edilen puanlardaki değişmezlik düzeyinde yapılmalıdır.

R.4: Testi geliştiren evrende performansı etkileyecek sosyo-kültürel ve çevresel etkenlerin bilgisini elde etme yolu hakkında özel bilgi sağlamalıdır ve sonuçların yorumlanmasında bu etkilerin hesaplanma işlemlerini önermelidir. (Akt. Deniz, 2007)