



International  
**SOCIAL SCIENCES  
STUDIES JOURNAL**



SSSjournal (ISSN:2587-1587)

*Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences*

**Vol:5, Issue:29**  
sssjournal.com

**pp.318-330**  
ISSN:2587-1587

**2019 / January / Ocak**  
sssjournal.info@gmail.com

Article Arrival Date (Makale Geliş Tarihi) 10/12/2018 | The Published Rel. Date (Makale Yayın Kabul Tarihi) 19/01/2019  
Published Date (Makale Yayın Tarihi) 19.01.2019

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PERSPEKTİFLERİ

### TEACHING PERSPECTIVES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

**Elif DOĞAN**

Sınıf Öğretmeni, Arif Nihat Asya İlkokulu - Bağcılar/İstanbul

**Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD Çanakkale/Türkiye



**Article Type** : Research Article/ Araştırma Makalesi

**Doi Number** : <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1207>

**Reference** : Doğan, E. & Demir, M.K. (2019). "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Perspektifleri", International Social Sciences Studies Journal, 5(29): 318-330

## ÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim perspektiflerini incelemeyi sağlayan bir ölçme aracı olarak Daniel D. Pratt ve John B. Collins (2000) 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, ilkököl, 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.

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

## ABSTRACT

The present study attempts to produce the Turkish version of "Teaching Perspectives Inventory", developed by Daniel D. Pratt and John B. Collins (2000), 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).

**Key words:** Validity, reliability, teaching perspective, teaching perspectives inventory, elementary school teacher.

## 1.GİRİŞ

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 da 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.

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 odaklanılması gerekmektedir. 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 gerektirdiğinden 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.

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). 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.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bir öğretim perspektifi, öğretmen olmanın şekillerinden biridir. Eğitimcilerin çalışmalarını izlemeleri için bir merceğe olma görevini yerine getirir (Hubbal, Collins ve Pratt, 2005). Öğretim perspektifleri bir öğretmenin neyi niçin yaptığını 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 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 öğretim 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.

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 öğretim şekli vardır’ zıtlığından kaçınmalıyız (Pratt, 2005).

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.

Öğretim Perspektifleri Envanteri, 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): İçeriği iletme
- ✓ Yetiştirme (Apprenticeship): Model olma
- ✓ Geliştirme (Developmental): Düşünme yollarını geliştirme
- ✓ Teşvik Etme-Destekleme (Nurturing): Kişisel gelişime vasıta olma
- ✓ Toplumsal Reform (Social Reform): Daha iyi bir toplum arayışı (Trigwell ve Prosser, 2004).

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.

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. 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](http://www.teachingperspectives.com)).

Öğretim Perspektifleri ve Açıklamaları

**Aktarma Perspektifi:** 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. Aktarma perspektifinin tanımlayıcı diğer özellikleri şunlardır:

- ✓ 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.

**Geliştirme Perspektifi:** 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. Geliştirme perspektifinin tanımlayıcı diğer özellikleri şunlardır:

- ✓ 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.

**Yetiştirme Perspektifi:** 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. 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. Yetiştirme perspektifinin tanımlayıcı diğer özellikleri şunlardır:

- ✓ 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.

**Teşvik Etme-Destekleme Perspektifi:** 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 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 perspektifinin tanımlayıcı diğer özellikleri şunlardır:

- ✓ 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.

**Toplumsal Reform Perspektifi:** 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. Bu 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. Toplumsal Reform perspektifinin tanımlayıcı diğer özellikleri şunlardır:

- ✓ 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.

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.

Bu çalışmada "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?

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretme perspektiflerinin incelenmesi amacıyla kullanılan "Öğretim Perspektifleri Envanteri"nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik 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).

#### 3.2. Evren-Örneklem

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

#### 3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Öğretim Perspektifleri Envanteri, 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.

Pratt ve Collins (2000) "Teaching Perspectives Inventory" adlı envanteri araştırmacının kendisinden elde edilmiş ve Türkçeye uyarlamasının yapılması için araştırmacıdan izin alınmıştır. Ölçme aracının Türkiye koşullarına uyarlanması çalışmasında şu adımlar izlenmiştir: Pratt ve Collins'ten elde edilen İngilizce

envanter İngilizceyi iyi derecede bilen on eğitimci, çevirmen ve üç çift dilli kişiler tarafından çeviri ve geri çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ortak çeviri araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra edebiyatçı ve yayınevi editörlerince cümleler Türkçe uygunluğu açısından kontrol edilmiştir. Beş kişilik bir eğitimci topluluğu ile envanterin anlaşılabilirliği üzerine bilişsel çalışma yapılmış ve ayrıca eğitim uzmanlarının önerileri alınmıştır. Sürecin ardından envanterin Türkçe formunun son şekli araştırmacılar tarafından uzman görüşüne başvurulmuş ve oluşturulmuştur.

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. İkinci bölüm “Niyetler” boyutunu ölçen, 16’dan 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. 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. 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.

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

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

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.

### 3.4. 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, ilkököl, 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.

#### 4. BULGU VE TARTIŞMALAR

Araştırmanın temel problemi geçerlik güvenilirlik 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 1: Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE Eylemler Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Ortalamaları

Madde	□
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 1 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.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE Niyetler boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Ortalamaları

Madde	□
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 2 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.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin ÖPE İnanışlar boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Ortalamaları

Madde	□
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 ayıramaz.	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 3 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.

Tablo 4: Öğretmenlerin Öncelikli Eğitsel-Öğretimsel Sorumluluk Algıları Frekansları

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

Tablo 4 incelendiğinde ÖPE-Sorumluluklar bölümünü oluşturan 5 madde içinde en önemli görülüp 1. sıraya %31 ile en çok yerleştirilen madde “Öncelikli eğitsel-öğretimsel sorumluluğum dersimle 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.

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

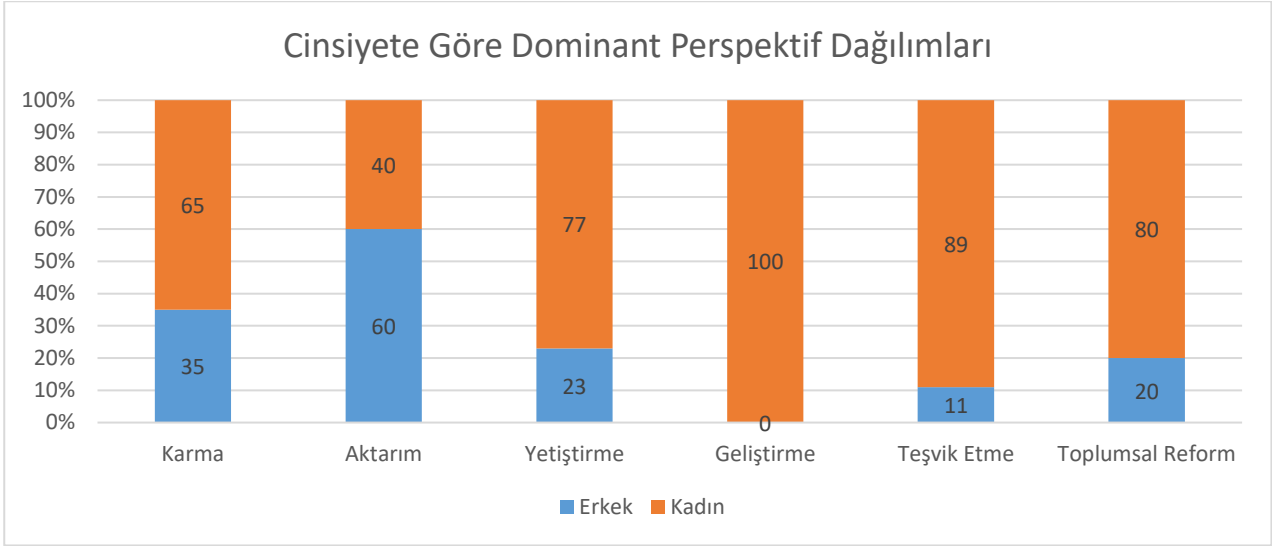
Öğretmenlerin öğretim perspektiflerinin cinsiyet ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için doğrulanan envanter yapısı 100 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Buna göre cinsiyet açısından öğretmenlerin baskın öğretim perspektifleri oranlarını gösteren veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Dominant Öğretim Perspektifleri Oranları

		Perspektif					Toplamsal 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

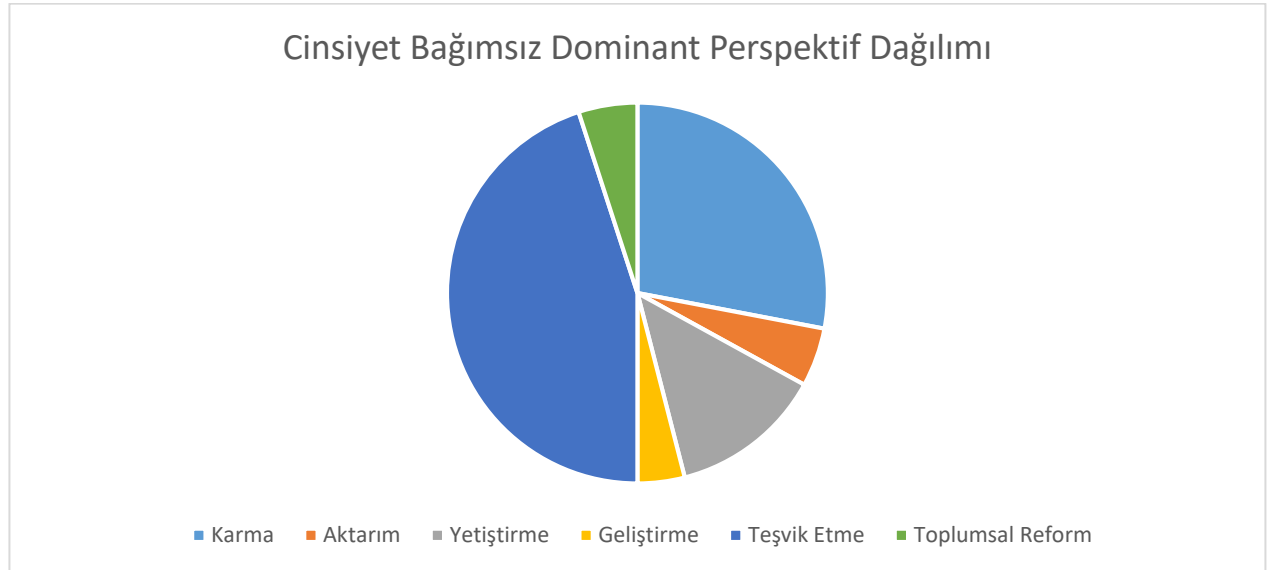
Tablo 5’te görülen veriler için hazırlanan öğretmenlerin baskın öğretim perspektifleri oranları grafiği aşağıda verilmiştir.





Grafik 1. Öğretmenlerin dominant öğretim perspektifleri oranları

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



Grafik 2. Cinsiyet bazında baskın olan öğretim perspektiflerinin dağılımı

Tablo 5, 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.

Cinsiyete bağılı olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektifi aritmetik ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 2: 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 6 incelendiğinde 5 öğretim perspektifi içinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet bazında anlamlı farklılık gözükken tek perspektif “yetiştirme” olmuştur. erkek sınıf öğretmenleri kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek oranda yetiştirme perspektifine sahiptir. Diğer öğretim perspektiflerinde sınıf öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmasıyla öğretim perspektifleri arasında bir ilişki yoktur.

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

Tablo 7: 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		4			,002*
	6-10 Yıl	42	35,95		185,020				(1-4)
	11-15 Yıl	27	36,30	Gruplar içi		95	46,255		(1-5)
	16-20 Yıl	10	37,40		970,220				(2-5)
	>20 Yıl	7	40,29	Toplam		99		4,529	(3-5)
	Toplam	100	36,26		1155,240		10,213		
Yetiştirme	1-5 Yıl	14	35,14	Gruplar arası		4			,003*
	6-10 Yıl	42	37,88		192,951				(1-2)
	11-15 Yıl	27	36,93	Gruplar içi		95	48,238		(1-5)
	16-20 Yıl	10	37,60		1063,799				(2-5)
	>20 Yıl	7	41,29	Toplam		99		4,308	(3-5)
	Toplam	100	37,45		1256,750		11,198		(4-5)
Geliştirme	1-5 Yıl	14	36,00	Gruplar arası		4			
	6-10 Yıl	42	37,31		59,526				
	11-15 Yıl	27	36,52	Gruplar içi		95	14,881		,367
	16-20 Yıl	10	38,10		1299,474				
	>20 Yıl	7	38,86	Toplam		99		1,088	
	Toplam	100	37,10		1359,000		13,679		
Teşvik etme	1-5 Yıl	14	39,21	Gruplar arası		4			
	6-10 Yıl	42	38,90		106,862				,029*
	11-15 Yıl	27	38,85	Gruplar içi		95	26,716		(1-4)
	16-20 Yıl	10	42,20		898,698				(2-4)
	>20 Yıl	7	40,57	Toplam		99		2,824	(3-4)
	Toplam	100	39,38		1005,560		9,460		
Toplumsal	1-5 Yıl	14	34,93	Gruplar arası		4			
	6-10 Yıl	42	36,95		142,963				,039*
	11-15 Yıl	27	36,70	Gruplar içi		95	35,741		(1-5)

reform	16-20 Yıl	10	37,10		1287,077			(2-5)
	>20 Yıl	7	40,43	Toplam		99	2,638	(3-5)
	Toplam	100	36,86		1430,040		13,548	

\*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.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim Perspektifleri Envanteri, Daniel D. Pratt ve John B. Collins (2000) 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 yansıtmalarına, 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 farkındalığımıza ulaşmamış bir kavram davranışlarımıza yön veremez bu yüzden Öğretim Perspektifi’nin kavram dünyamıza dâhil olması araştırmacıların da odaklandıkları konular yelpazesini genişletebilir.

Bu çalışma ile Daniel D. Pratt ve John B. Collins (2000) 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.

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 kombinasyonlarının çözümlemesine katkıda bulunulacaktır. Bu çözümlemeler daha iyi eğitim ortamları ve daha iyi işlenen dersler için önemli bir başlangıç noktası sunacaktır.

Araştırma öğretim perspektifi kavramını Türkiye eğitim literatürüne tanıtmaya 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 (2000) 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, tanınmaları 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.

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) Evveliden 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.

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 (Yıldırım, 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 öğretmen başat ve çekinik öğretim perspektiflerini öğrenerek neler yapabileceğini planlayabilir. ÖPE bir kariyer gelişim planlama aracı olarak kullanılabilir.

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.

Bu çalışma çok farklı alanlarda görev yapan her çeşit eğitimle gerçekleştirilebilir. Ayrıca Türkçeye uyarlanan ölçekle ilgili farklı gruplar üzerinde tekrar geçerlik-güvenirlilik 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

- Bakioğlu, A. & Yıldız, A. (2015). Pisa Bağlamında Finlandiya Eğitim Sistemi ve Öğretmen Eğitimi. Vize yayıncılık, Ankara.
- Beijaard, D.; Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). "Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity", *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-128.
- Borg, S. (2009). "English Language Teachers' Conceptions of Research". *Applied Linguistics*, 30(3): 358-388.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Onüçüncü baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- 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*, 7(1): 188-206.

- Huball, H.; Collins, J.& Pratt, D. (2005). "Enhancing Reflective Teaching Practices İmplications for Faculty Development Programs", *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(3): 57-81.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karakuş, M. (2001). "Eğitim Programlarında Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmenin Bir Yolu Olarak BAV Etkinlikleri", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8): 219-237.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- Pratt, D.D. & Collins, J.B. (2000). *The Teaching Perspectives İnventory: Developing and Testing an Instrument to Asses Teaching Perspectives*, *Proceeding of the 41. Adult Education Research Conference*, Vancouver, B.C.
- Pratt, D.D. (2005). "Personal Philosophies of Teaching: A False Promise? ACADEME", *American Association of University Professors*, 91(1): 32-36.
- 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*, pp102-119, Macmillan, New York.
- Uştu, H.; Mentiş Taş, A. & Sever, B. (2016). "Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma", *Electronic Journal of Occupational İmprovement and Research*, 2016(1): 15-23.
- Whitty, G. (2005). "Moving Beyond Recent Education Reform – and Towards a Democratic Professionalizm", *Paper Presented at The International Symposium on Education Reform and Teachers*, Hitotsubashi Univesity, Tokyo, Japan, November 2005.
- Yalçın, F. (2015). "A Crosscultural Study on Outdoor Play: Parent and Teacher Perspectives, the Department of Early Childhood Education", *Middle East Technical University, The Department of Early Childhood Education, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Yıldırım, A., Ünal, A., Çelik, M. (2011). "Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algılarının Analiz"i. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2): 92-109.