

Öğretim Yaklaşımları Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması

Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI TANRIVERDİ

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
tanriverdi@kocaeli.edu.tr

Doç. Dr. Aynur GEÇER

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
akolburan@kocaeli.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Pratt ve Collins (1998) tarafından geliştirilmiş ve 2003 yılında yenilenmiş olan Öğretim Yaklaşımları Envanterinin-ÖYE (Teaching Perspectives Inventory-TPI) Türkçe'ye uyarlamasını yapmak, envanterin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemektir. Çalışma grubunu Kocaeli'nde ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan 314 öğretmen oluşturmaktadır. Envanterin doğrulayıcı faktör analizine göre beş faktörden (aktarma, çıraklık, gelişimsel, destekleyici *, sosyal reform) oluştuğu görülmektedir. Öğretim Yaklaşımları Envanteri'ni oluşturan 45 madde ve 5 faktörün istenen niteliklere sahip olması ve yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olması aynı zamanda orijinal haliyle benzerlik göstermesi envanterin Türkiye'de kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretim yaklaşımları envanteri, envanter uyarlama, geçerlik, güvenilirlik

The Adaptation of Teaching Perspectives Inventory into Turkish

Abstract

This study aims at adapting Teaching Perspectives Inventory (TPI) developed in 1998 and revised in 2003 by Pratt and Collins into Turkish and indicating reliability and validity of the inventory. The study group consists of the 314 teachers working at Kocaeli. Confirmative factor analysis indicates that the inventory consists of five factors (transmission, apprenticeship, developmental, nurturing and social reform). The fact that 45 items and 5 factors, which constructs Teaching Perspectives Inventory, holds the required features, that it has a high validity and reliability as a result of the confirmative factor analyses carried out and that it shares similarity with its original form as well, indicates that the inventory can be used in Turkey.

Key Words: Teaching perspectives inventory, inventory adaptation, validity, reliability

*Pratt ve Collins'in çalışmalarında bu boyut besleyici (nurturing) olarak ifade edilmektedir. Ancak dile uygunluğu kapsamında ele alındığında Türkçe'deki "besleyici" kavramının daha çok fiziksel anlamda "beslemek" kavramı ile karıştırılabileceği ve boyutu tam olarak kapsamadığı görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde ve envanteri hazırlayan araştırmacılardan Collins'in de önerileri dikkate alındığında bu boyutun hem zihinsel hem de duygusal açıdan öğrenciyi destekleme, öz yeterlik algısının gelişmesine yardımcı olma gibi anlamlar taşıdığı ortaya konduğundan araştırmacılar tarafından bu boyutun "destekleyici" olarak ifade edilmesi uygun görülmüştür.

GİRİŞ

Öğretmen yaklaşımlarının öğretim ortamlarını etkilediği görüşü özellikle 1980'li yılların ortalarına doğru önemli bir ivme kazanmaya başlayan bir görüştür. Öğretmen davranışlarını anlamada sadece öğretmenlerin düşünme sistemlerinin değil öğrenme ile ilgili kavramlara karşı geliştirdikleri bakış açılarının da önemli olduğu birçok eğitim bilimci tarafından ortaya konmuştur (Clark ve Peterson, 1986; Clark, 1988; Fenstermacher, 1986; Nespor, 1987; Pintrich, 1990). Aslında bu görüş bireylerin inanç ve düşünme sistemlerinin yaşamları boyunca aldıkları kararlarda en önemli gösterge olduğuna ilişkin varsayma dayanmaktadır (Bandura, 1986; Dewey, 1933; Nisbett ve Ross, 1980; Rokeach, 1968).

Öğretmenlerin davranışları bu davranışa ilişkin tutumlarından, onları etkileyen öznel normlardan ve bu davranışı ortaya koymadaki amaçlarından etkilenir (Ajzen ve Madden, 1986; Fishbein ve Ajzen, 1975). Eğitim sürecinde gerçekleşen davranışlar öğretme, eğitim programı, öğrenme ve değerlendirme ile ilişkilidir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sözü edilen bu süreçlerle ilgili yaklaşımlarının ya da algılarının hem öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını hem de öğrenci başarısını büyük oranda etkilediğini ortaya koymaktadır (Calderhead, 1996; Clark ve Peterson, 1986; Pajares, 1992, Thompson, 1992; Ashton, 1990; Ashton ve Webb, 1986; Brookhart ve Freeman, 1992; Clark, 1988; Feiman-Nemser ve Floden, 1986; Fenstermacher, 1979, 1986; Goodman, 1988; Munby, 1982; Nespor, 1987; Tabachnick, Popkewitz, ve Zeichner, 1979; Weinstein, 1989). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin eğitimle ilgili alanlardan (öğretme ya da eğitim programı gibi) herhangi birine ilişkin yaklaşımları diğer alanlardaki (değerlendirme ya da öğrenme gibi) uygulamalarını ve yaklaşımlarını etkilemektedir (Cizek, Fitzgerald, Shawn, ve Rachor, 1995; Dahlin, Watkins, ve Ekholm, 2001; Delandshere ve Jones, 1999; Kahn, 2000; Rex ve Nelson, 2004; Brown, Lake ve Matters, 2008).

Öğretim yaklaşımları kavramı Kember'in (1997) öğretim yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ve Chan'ın (1994) öğretmenlerin inançları, niyetleri ve eylemleri aracılığıyla işlemleştirme (operationalization) anlayışı üzerine kuruludur. Kember (1997), yükseköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının konu alındığı 13 makaleyi gözden geçirdiği çalışmasında öğretim yaklaşımlarını konu merkezli (içerik ve öğretmen) ve öğrenci merkezli (anlamayı kolaylaştırma ve zihinsel gelişmeyi sağlama) olarak dörde ayırmış ve geçiş kategorisi olarak nitelendirdiği öğretmen-öğrenci etkileşimi diye beşinci bir kategori daha eklemiştir. Kendi felsefi değerleri ve eğitim stratejileri olan birçok düşünce okulu olmasına karşın öğretimle ilgili yaklaşımlar Fenstermacher ve Soltis (1998) tarafından yürütücü (executive), terapist (therapist) ve özgürlükçü (liberationist) olarak üç temel yaklaşım içinde sınıflandırılmaktadır. En nihayetinde Pratt ve arkadaşları (1998) bir dizi deneysel ve kuramsal çalışma ve birçok farklı alandan gelen öğretmenlerle gerçekleştirdikleri gözlem ve görüşmeler sonrasında öğretimin beş temel unsurdan oluştuğunu ifade eden öğretim modellerini (General Teaching Model) ortaya koydular. Bu unsurlar: (a) öğrenen, (b) öğretene, (c) içerik, (d) bağlam ve (e) idealler olarak ifade edilmektedir. Bir öğretmenin bu unsurlardan birisine ya da ikisine karşı gösterdiği eğilim bu unsurlar arasındaki ilişkiyi de değiştirmektedir. Kendi geliştirdikleri Genel Öğretim Modeli içerisinde tanımlanan bu göstergelerden birine ya da daha fazlasına karşı geliştirilen yönelim; eylemler, niyetler ve inançlar aracılığıyla ifade edilmektedir (Pratt ve diğ., 1998).

Öğretim yaklaşımlarının anlaşılması bu yaklaşıma yönelim göstergelerinin diğer bir deyişle her öğretim yaklaşımını çerçeveleyen *eylemlerin (actions), niyetlerin (intentions) ve inançların (beliefs)* anlaşılmasıyla içi içe geçmiştir. Eylemler "bireyleri konuya dahil etmek için kullandığımız teknikleri" anlatır (Pratt ve diğ., 1998, 17). Öğretim yaklaşımlarının en somut ve ulaşılabilir unsuru olan eylemler öğrenmeyi sağlamak için niyetlerimizi ve inançlarımızı harekete geçirdiğimiz unsurdur. "Niyetler nihai amacımıza doğru yönelttiğimiz genel ifadelerdir" (Pratt ve diğ., 1998, 18). Öğretmenin niyeti "öğretmenin öğrencilerine, konuya, bağlama, ideallere ve bunların bütününe doğru yönelttiği amaç, sorumluluk ve bağlılıdır" (Pratt ve diğ., 1998, 18). İnançlar öğretim yaklaşımlarını anlamının son unsurdur. En soyut unsur olan inançlar altta yatan değerlerdir. Bilgi hakkında sahip olduğumuz inanç ne öğretileceğine, öğretilen bilgide neyin kanıt olarak kabul edileceğine karar verdiren unsurdur. İnançlar bireylerin öğretim yaklaşımlarının en katı ve en az esnek yönünü oluşturur (Pratt ve diğ., 1998).

Pratt ve arkadaşları (1998) inanç ve niyetlerin ilişkili bir bütünü olarak ortaya çıkan ve böylelikle öğretmenler olarak ne yapacağımıza ve gerçekleştirdiğimiz bu eylemlerin neden önemli olduğuna karar vermemizi sağlayan beş farklı boyut tanımlamışlardır. Kember (1997)'in sınıflandırmasını ve Chan'ın (1994) görüşlerini temel alan ve Fenstermacher ve Soltis (1998)'in sınıflandırması ile de belirli açılardan örtüşen bu beş boyut; aktarma (transmission), çıraklık (apprenticeship), gelişimsel (developmental), destekleyici (nurturing), ve sosyal reform (social reform) olarak adlandırılmaktadır. Bu boyutlar Öğretim Yaklaşımları Envanteri bölümünde kapsamlı olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin öğretim hakkındaki yaklaşımları öğrenme-öğretme ortamındaki uygulamalarına ve öğretim amaçlarına rehberlik eder. Pratt (1992a) öğretmenlerin yaklaşımlarının öğretim sürecinin en katı ve değişmez yönünü oluşturduğunu savunmaktadır; öğretmenler kendi öğretim yaklaşımlarına uygun yöntem ve stratejileri seçerek öğrenme sürecini yönetirler ve aynı zamanda kendi öğretim yaklaşımları ile uyumlu olduğu sürece değişimlere ve yeniliklere karşı uyum gösterirler. Öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve sunma yolu, kavramlar ve içeriğin nasıl sunulduğuna ilişkin algıları; öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin inançları, beklentileri ve gerçekleştirdikleri uygulamalar üzerine kuruludur. Bir öğretmenin amacı öğretim sürecinde neyi başarmak istediğini anlatır ve öğretim sırasında aldığı kararları açıklamaya yardımcı olur. Öğretmenler tarafından öğrenme ortamına getirilen bu inanç, beklenti ve uygulamalar üzerine daha fazla bilgi edindikçe, nasıl daha etkili öğreteceğimiz ve öğretim hedeflerine nasıl ulaşacağımız konusunda daha fazla şey öğreniriz.

Bütün kademelerde ve branşlarda görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının baskın olan öğretim yaklaşımlarının ne olduğunun farkında olmaları son derece önemlidir; çünkü öğretim yaklaşımları diye adlandırılan şey eylemlerimize anlam ve gerekçe bulmamızı sağlayan inanç ve niyetler bütünü; aynı zamanda bilgi, öğrenme ve öğretmenin rolü üzerinde geliştirdiğimiz anlayışlardır (Pratt ve diğerleri; 1998). Yaklaşımlar eylemlerimiz aracılığıyla açığa çıksa bile eylemlerimizden daha fazlası hatta öğrenme ve öğretmeye bakış açımızı ortaya koyan mercекlerimizdir. Bireylerin öğretim üzerine geliştirdikleri ilk yaklaşımları sorgulanmadan kabul edilen hatta farkında olunmayan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar çoğunlukla öğrencilik deneyimlerimiz, evde, okulda, toplumda, spor takımlarında ya da birçok farklı yerde gördüğümüz ve yaşadığımız öğretmen rolleri ile ilgilidir. Öğretim etkinliklerinde öğretmenlerimizi izledikçe, öğretmenlerin neyi nasıl yaptıkları, öğrenme sürecinin nasıl geliştiği ya da gelişmediği üzerinde izlenimler ediniriz. Ancak bilinçli olarak bir yaklaşımı benimsemeye başladığımızda durum farklılaşır; çünkü yaklaşımlarımız algılarımızı ve yorumlamamızı etkilemektedir. Kişisel yaklaşımlarımızı anladıkça, diğer düşünme yollarını dikkate almaya, bilgiyi, beceriyi ve öğrenmeyi yapılandırmada alternatif yollar aramaya çabalar ve öğretmenin farklı rollerini görmeye başlarız (Pratt ve diğerleri, 1998). Böylelikle öğretim yaklaşımlarımız hakkında öz yargılarımız güçlendikçe öğretim etkinliklerinde de daha bilinçli uygulamalar gerçekleştirmeye başlarız.

Öğretim Yaklaşımları Envanteri

Öğretim yaklaşımları envanteri (ÖYE), Pratt ve Collins (1998) tarafından öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. ÖYE Pratt'in (1992b; 1997) öğretimle ilgili deneysel ve kavramsal çalışmaları üzerine temellendiği beş bakış açısının öğretimle ilgili inançlar, beklentiler ve uygulamalarla ilgili maddelere dönüştürülmesi ile oluşmuş ve bir dizi aşamadan geçmiştir. İlk olarak Pratt tarafından 1992'de 100 maddelik bir soru havuzu hazırlanmıştır. Yetişkin eğitimi ile ilgili çalışan uzman eğitimciler tarafından kavramsal çerçeveye uygunluğu açısından test edilmiştir; puanlayıcı tutarlılığının (.87) olduğu bu ilk gözden geçirme sonrası envanter altılı Likert tipinde 75 madde ile özgün halini almıştır. 75 maddeli özgün envanter ilk olarak 471 yetişkin eğitimcisi tarafından yanıtlanmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile yapılan madde analizi ile güvenilirliğinin (.88) ve iç tutarlılığının yüksek (Cronbach Alfa=.79) olduğu ortaya konmuştur. Pratt ve arkadaşları tarafından 1997'de yetişkin eğitiminde uzmanlaşmış 18 kişiden oluşan yeni bir grup envanterin 45 maddeden oluşan azaltılmış ve sadeleştirilmiş son halini gözden geçirmiş ve maddeler yüzde 95'in üzerinde bir güvenilirlikle yeniden sınıflandırılmıştır. Bu gözden geçirme aşamasında 45 maddelik envanterin herhangi bir doğruluk kaybı olmadan kısaltılabileceği ortaya konmuştur. Beşli Likert tipinde 45 maddeden oluşan envanter Kanada, Amerika Birleşik

Devletleri ve Singapur'da hukuk, eczacılık, beslenme, işgücü eğitimi, hemşirelik, sanayi, beden eğitimi alanlarında eğiticilik yapan 25 farklı öğretmen grubu tarafından test edilmiştir. 1000'den fazla katılımcı ile test edilen envanterdeki beş alt ölçeğin çok yüksek oranda iç tutarlılığa sahip olduğu ortaya konmuştur: İç tutarlılık katsayıları Cronbach Alfa olarak: Aktarma yaklaşımı için (.81), Çıraklık yaklaşımı için (.88), Gelişimsel yaklaşım için (.85), Destekleyici yaklaşımı için (.92), Sosyal Reform yaklaşımı içinse (.82) olarak ifade edilmiştir. Envanterin toplam iç tutarlılığı ise (.80) olarak rapor edilmiştir (Pratt ve Collins, 1992b; 1997). Her bir alt boyuttan alınacak en yüksek puan 225 en düşük puan ise 45'dir. ÖYE'den alınan sonuçlar öğretmenlerin baskın olan öğretim yaklaşımlarının yanı sıra en az baskın olan öğretim yaklaşımlarını da ortaya koymaktadır. Başlangıçta sadece yetişkin eğitimcileri için geliştirilen bu envanter sonraları ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmenler için de uygulanmaya başlanmıştır.

ÖYE öğretmenlerin baskın olan öğretim yaklaşımlarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin kendi baskın yaklaşımlarını farkına varması her bir yaklaşımla ilgili olan öğretim strateji ve yöntemleri tanımlarını sağlayarak daha etkili ders anlatımları yapmalarını kolaylaştıracaktır. Bu strateji ve etkinlikleri uygulamak etkili ders planları hazırlamada ve uygulamada rehberlik sağlayacaktır. ÖYE'deki tüm yaklaşımlar yararlı olabilir ve dikkat etmek gerekir ki öğretimde tek bir en iyi yaklaşım bulunmamaktadır. Pratt (1992a)'e göre ÖYE öğretmenlere beş konuda yardımcı olmaktadır: (1) kendi öğretim beceri ve tarzının farkında olma, (2) diğer öğretmenlerin performansını gözleme ve değerlendirme, (3) öğretim hakkında bireysel inanç ve değerlerini gözden geçirme, (4) öğretim performansı hakkında yansıtıcı gözlem yapma, (4) iyi öğretmen olmak için tek bir doğru yoldan fazlası olduğunu görme. Kısacası, ÖYE eğitimciler için kendi öğretim anlayışlarını tanımlamalarına yardımcı olur, öğrenme ortamlarında kendi uygulamaları, inançları ve amaçlarını değerlendirme fırsatı sağlar.

Alan yazında da belirtildiği gibi Pratt ve arkadaşları (Hian, 1994; Pratt, 1992a; Pratt, 1992b; Pratt, 1997; Pratt ve diğerleri, 1998; Pratt ve Collins, 1998; Pratt ve Collins, 2001) tarafından öğretim yaklaşımları hakkında yapılan araştırmada öğretmenlerin inançları, beklentileri ve uygulamaları ile ilişkilendirilen beş öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Pratt ve Collins (2000) belirli öğretim yaklaşımlarının olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilemeyeceğini ve her birinin farklı felsefi anlayışların ürünü olduğunu ifade etmektedir. Aktarma yaklaşımı öğretmen merkezli bir bakış açısını yansıtmaktayken diğer üç yaklaşım (Çıraklık, Gelişimsel ve Destekleyici) daha çok öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak kabul edilmektedir. Son yaklaşım olan Sosyal Reform ise bireyden çok toplumsal değişime odaklıdır.

Aktarma yaklaşımında öğretmen iyi tanımlanmış sabit bir bilgi ve beceriyi ustalıkla öğrenciye aktaran ve öğrencinin de bu içeriği başarması için çabalayan kişi olarak kabul edilmektedir. Fenstermacher ve Soltis (1998) bu yaklaşımda öğretmeni yürütücü olarak tanımlamaktadırlar. Diğer bir deyişle, bu yaklaşımda, etkili öğretim konu alanında uzman olmakla sağlanır. Aktarma yaklaşımı baskın olan öğretmenler kendi konu alanlarına sıkı sıkıya bağlı kalırlar. Sundukları içeriğin çok iyi tanımlanmış bilgi ve beceriler bütünü olduğunu kabul ederek bu konularda başarılı olmanın öğrencinin sorumluluğunda olduğuna inanırlar. Öğretim süreci içerik ile şekillenir ve yönlendirilir; öğretmenin görevi içeriği belirlenen süre içerisinde doğru ve etkili bir şekilde öğrencilere sunmaktır. Öğretmenler özel öğrenme hedefleri, özel içerik alanları ve öğrenci başarısını ölçmek için özel ölçme araçları hazırlar.

Çıraklık yaklaşımı en iyi öğrenmenin gerçek ortamlarda gerçeğe uygun görevleri gerçekleştirerek ve uygulamalar yaparak sağlanabileceğini ifade eder; öğrenciler uygulama yaptıkları oranda daha etkili öğreneceklerdir. Çıraklık yaklaşımında etkili öğretimin temelinde yaparak yaşayarak öğrenme bulunmaktadır. Çıraklık yaklaşımı baskın olan öğretmenler öğrencilerine öğrenmeleri gereken konuda uygulamaya yaptırmaya eğilimlidirler. Bu öğretmenler öğretim işinin gerçek ortamlarda anlamlı görevleri gerçekleştirerek sağlanabileceğini düşünmektedirler. Bu yüzden öğretim süreci gösteri, gözlem ve rehber gözetiminde uygulamalarla gerçekleşir, çünkü bu yaklaşıma sahip öğretmenler ne kadar çok uygulama yapılırsa öğrenmenin o kadar etkili gerçekleşeceğini kabul etmektedirler. Öğrenciler öğretmeni izleyerek ve görevi kendi başına yaparak öğrenirler; bu kavram la ilgili olarak daha kontrollü bir ortamda daha somut hedefler, ölçme araçları ve rehber eşliğinde

“gör ve yap” anlayışının etkin olduğu söylenebilir. Öğrenciler bir beceriyi uyguladıkça, öğrenme ortamı ile ilgili olan sosyal davranış ve dili de kullanırlar. Sadece belli bir konu ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmekle kalmaz aynı zamanda bunu nasıl uygulayacaklarını ve ortamdaki diğer bireylerin de düşünme yollarını öğrenirler. Bu yaklaşım mesleki sosyalleşme olarak da adlandırılabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmelerin kullanabileceği bazı yöntemlerden söz etmek mümkündür; söz gelişi, herhangi bir konu ile ilgili kavramları öğrenme, konu ile ilgili devinimsel becerileri uygulama ve gerçek ortamda değerlendirme yapma. Kavramları öğretirken öğretmen terim ve tanımları verir, sınıfta uygun kavramları kullanabilecekleri diyaloglar hazırlar, öğrencilere geri dönüt verir, öğrenciler ikili ya da grup çalışmaları ile uygulama yapar, öğretmen sonucu değerlendirir. Diğer bir deyişle, öğretmen öğrencilerin neleri kendi başına yapabileceğini belirleyerek bir sınır saptar, bu noktaya ulaşması için rehberlik eder ve sonucu değerlendirir.

Gelişimsel yaklaşım öğrencilerin öğrenecekleri içerik ve kazanacakları becerilerdeki ön öğrenmeleri ile başlar ve eski bilgi ile yeni bilgi arasında köprü kurarak bilgiyi yeniden yapılandırmasıyla gelişir. Gelişimsel yaklaşımı baskın olan öğretmenler içerik hakkında insanların düşünme sistemlerini yeniden yapılandırma eğilimindedirler. Bu öğretmenler giderek karmaşıklaşan konularda öğrenmelerin daha üst düzey düşünme ile sağlanabileceğini inanırlar. Bu yaklaşımın temeli daha basit düşünme süreçlerinden daha karmaşık düşünme süreçlerine etkili soru sorma ve eski ile yeni arasında köprü kurma ile geçilebileceği üzerine kuruludur. Gelişimsel yaklaşım öğrenmede yapılandırmacı yaklaşım üzerine şekillenmiştir ve amacı öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bunu sağlamak için öğretmenler öğrencilerin bir konu hakkında nasıl düşündüklerini ve nasıl hissettiklerini anlamak zorundadırlar. Öğretmenler öğrencilerinin daha derin düşünmelerini sağlamak için sorular sorarak ve yaşamdan örnekler vererek öğrencilerini daha karmaşık düşünme ve neden bulma sürecine yönlendirmelidirler. Bu stratejinin arkasında yer alan varsayım olayların karşılıklı üzerine kuruludur. Birinin bilgisi ve deneyimi önceden bildiklerine, deneyimlediklerine uygunsuzsa birey o bilgiye dair güçlü bir yönelim sağlar; değilse ya var olan düşünme yolunu değiştirecek ya da bilgiyi reddedecektir.

Destekleyici yaklaşım öğrenci başarısının hem zihinsel hem de duygusal olarak desteklenmesi gerektiğini savunduğundan öğrencilerin kendi algıları ve öz yeterliklerine önem verir. Bu yaklaşım Fenstermacher ve Soltis’in (1998) rehber öğretmen/terapist (therapist) yaklaşımı ile benzerlik gösterir. Destekleyici yaklaşımı baskın olan öğretmenler bireyin öz algısı ve öz yeterliğini önemsediklerinden öğrencilerin başarıları kadar çabalarını da göz önünde bulundururlar. Bireyin sadece zekasını değil tüm yönlerini dikkate alırlar. Bireyin öz algısını rahatsız eden her şeyin öğrenmeyi de olumsuz etkileyeceğini inandıklarından öğretimleri sırasında öğrencilerin çabalarını desteklemek ve kolaylaştırmak yoluyla bir denge kurmaya çalışırlar. Destekleyici öğretmen öğrencide olumlu tutum ve akademik kararlılığın gelişmesine odaklanır; çünkü bu tutumlar hem öğrencinin başarıya ulaşması için motive olmasına hem de kendine ait becerilerde güven ile birlikte akademik ve sosyal yaşamda yetkinlik kazanmasına da yardımcı olurlar. Öğretmen sınıf etkinliklerinde bireysel ya da grup çalışmalarında sınıftaki her bir bireyi aktif olarak katılması konusunda cesaretlendirir; öğrenciler konuyu öğrenirken aynı zamanda birbirlerini de olumlu yönde etkilerler. Öğretmen doğru bilgi ya da beceriyi güdüler ve dönüt verir. Yanlışları düzeltir, öğrencinin düzeltmesi için zaman verir, öğrencinin güvenini kaybetmemesi için çaba harcar.

Beşinci yaklaşım olan sosyal reform yaklaşımında öğretmenler sosyal ve yapısal değişimi bireysel öğrenmeden üstün tuttuklarından toplumdaki değişimi öğretimin amacı gibi kabul ederler. Diğer bir deyişle, öğretim sosyal değişimin bir aracı olarak kabul edilir. Bu yaklaşım Cheung’un (2000) yeniden yapılandırmacı program yönelimi ile ilişkilendirilebilir ve aynı zamanda Fenstermacher ve Soltis’in (1998) özgürlükçü yaklaşımı ile de uyumludur. Sosyal reform yaklaşımı diğer üç öğrenci merkezli yaklaşımdan farklılık gösterir. Sosyal reform yaklaşımı baskın olan öğretmenler toplumdaki sosyal sorunlar ve yapısal değişikliklerle daha ilgilidirler. Toplumdaki geniş ölçekli değişimler hem öğretilecek içerik hem de öğrencilerden daha önemlidir. Etkili öğretmenler öğrencilerin akademik, edebi ve mesleki kitaplarda bulunan farklı değer ve fikirleri anlamasına yardımcı olur. Bu yaklaşımda öğretmenler, öğrencileri mesleki uygulamalar hakkında kabul edilmiş fikirleri eleştirel ve farklı bakış açılarıyla düşünmeleri ya da yorumlamaları konusunda cesaretlendirir. Tablo 1’de beş öğretmen

yaklaşımı bakış açıları, temel felsefeleri, odak noktaları, öğretmenin rolü, güçlü ve sınırlı yanları açısından özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretim Yaklaşımları Envanteri Modeli

Yaklaşım Bakış açısı	Temel felsefe	Odak noktası	Öğretmenin Rolü	Güçlü yanları	Sınırlı yanları
Aktarma İçeriğin etkili aktarımı	Etkili öğretim, konu alanı ya da içeriğe sıkı sıkıya uyumla gerçekleşir.	İçerik ve becerilerin edinimi	İçerik ve konuya sadık kalırlar	Ölçme ve değerlendirme ile paralel giden açık hedefler konması, öğrenme adımları ve sırasının kontrol edilmesi.	Öğrenilen konunun sıralamasındaki mantığı anlayamayan öğrenciler için anlatıma uzun zaman ayrılması
Çıraklık Ustalık kazanma	Etkili öğretim, davranış normları ve çalışma yollarına yönelik olarak öğrenciyi sosyalleştirme süreçidir.	Konu alanında uygulayıcı olma	Öğrenciyi bir çıraktan yetenekli birer uygulayıcıya dönüştürürler	Öğrencilerin kendi başlama noktasından ustalığa ulaşması için anlamlı görevlerin yerine getirilmesi	Her yeterlik seviyesi için gerçek ortamlar geliştirmek, karmaşık becerileri yeni öğrenenlere açıklamak/ öğretmek
Gelişimsel Düşünme yollarını geliştirme	Etkili öğretim, öğrencinin bakış açısına göre planlanmalı ve uygulanmalı dır.	Bireyin düşünme yollarının gelişimi	Öğrencide düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirler	Öğrencide zihinsel değişim yaratmak için soru sorma yollarının kullanılması ve anlamlı örneklerin sağlanması	Etkili sorular seçmek öğrencilere yanıtları kendi başlarına bulmaları için uygun zaman sağlamak, karmaşık düşünme sistemleri için uygun ölçme araçları geliştirmek.
Destekle yici Öz- yeterliği destekleme	Etkili öğretim, bireyin istekliliğinden dolayı uzun süreli ve kararlı bir çaba gerektirir.	Öğrenenin öz yeterliği	Karşılıklı güvenin sağlanması yoluyla öğrencide kendine güven ve öz yeterlik algısını geliştirirler.	Öğrenci gereksinmelerinin önemsenmesi ve etkili iletişimin sağlanması.	Bakıcı olmakla kendi başına bırakmayı, öğretimle rehber olmayı dengelemek; öğrenci başarısını ölçmek amaçlanır
Sosyal reform Daha iyi bir toplumu arama	Etkili öğretim, toplumda köklü değişimin yollarını ortaya koyar.	Sosyal değişimi destekleme	Öğrencilerin konu alanında öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra toplumun üst ideallere ulaşmasına da rehber olurlar.	İçerik ya da konu öğrencilerin yaşamı ile ilgili olması ve toplumun aksayan yönlerinin eleştirilmesi	Öğrenci başarısını ölçmedeki güçlükler

Tablo 1’de de görüldüğü gibi ÖYE’de yer alan her bir yaklaşımın felsefesi, odağa aldığı anlayış ve buna göre de öğretmen rolleri birbirinden farklıdır. Söz gelişi temel yaklaşım olarak destekleyici yaklaşımı benimseyen bir öğretmen derslikte yapılan etkinliklerden çok gerçek ortamlarda öğrencilerin uygulama yapabileceği etkinlikler tasarlarlarken aktarma yaklaşımına sahip bir öğretmen ise içeriği aşamalı ve sıralı olarak en etkili şekilde öğrencilere sunacağı öğrenme ortamları yaratacaktır.

Öğretim yaklaşımlarının anlaşılması bu yaklaşıma bağlılık göstergelerinin diğer bir deyişle her öğretim yaklaşımını çerçeveleyen eylemlerin (actions), niyetlerin (intentions) ve inançların (beliefs) anlaşılmasıyla içi içe geçmiştir. Eylemler “bireyleri konuya dahil etmek için kullandığımız teknikleri”

anlatır (Pratt ve diğ., 1998, 17). Öğretim yaklaşımlarının en somut ve ulaşılabilir unsuru olan Eylemler öğrenmeyi sağlamak için niyetlerimizi ve inançlarımızı harekete geçirdiğimiz unsurdur. “Niyetler nihai amacımıza doğru yönelttiğimiz genel ifadelerdir” (Pratt ve diğ., 1998, 18). Öğretmenin niyeti “öğretmenin öğrencilerine, konuya, bağlama, ideallere ve bunların bütününe doğru yönelttiği amaç, sorumluluk ve bağlılıdır” (Pratt ve diğ., 1998, 18). İnançlar öğretim yaklaşımlarını anlamının son unsurudur. En soyut unsur olan inançlar altta yatan değerlerdir. Bilgi hakkında sahip olduğumuz inanç ne öğretileceğine, öğretilen bilgide neyin kanıt olarak kabul edileceğine karar verdiren unsurdur. İnançlar bireylerin öğretim yaklaşımlarının en katı ve en az esnek yönünü oluşturur (Pratt ve diğ., 1998).

Öğretmenlerin neyi nasıl öğretecekleri üzerindeki yaklaşımları öğrencilerin neyi nasıl öğrenecekleri üzerinde etkilidir. Özellikle son 20 yıldan beri, bu yaklaşımların öğretmenlerin uygulamaları ve daha da önemlisi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etki oluşturduğuna ilişkin araştırmalar yaygınlık kazanmaktadır. Söz gelişi Martin ve arkadaşları (2000); Williams ve Burden (1997) öğretmenlerin yaklaşımlarının öğretimin niteliğini belirlemede diğer tüm faktörlerden daha önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Hativa ve Goodyear (2002) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin öğretim, öğrenme ve öğrenci hakkındaki yaklaşımlarının öğretimin hedefleri ve sınıftaki uygulamaları etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma ile bir takım sonuçlara ulaşmak mümkündür: Öğretmen boyutunda ele alındığında öğretmenlerin kendi uygulamalarına yön veren yaklaşımlarının ne olduğunun farkına varmaları öğretim ortamındaki uygulamalarının da farkında olmalarını sağlayacaktır. Kurum boyutunda ele alındığında öğretim ortamına getirilen değişikliklerin başarıyla yürütülebilmesi için öğretmenlerin yaklaşım ve uygulamalarının da göz ardı edilmemesi gerektiği sonucu ortaya çıkacaktır. Ülkemizde görev yapan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını ortaya koyan bir ölçme aracının olmayışı konu ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını belirlemeye yarayacak bir ölçme aracına gereksinim duyulduğu açıktır.

Çalışmanın Önemi

Ülkemizde öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını ortaya koyan bir ölçme aracının olmayışı konu ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını belirlemeye yarayacak bir ölçme aracına gereksinim duyulduğu açıktır.

İlgili alan yazın incelendiğinde Öğretim Yaklaşımları Ölçeği'nin öğretimle ilgili birçok farklı alanda birçok ülke araştırmacıları tarafından birbirinden farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldığı görülmektedir. Söz gelişi, hangi öğretim yaklaşımlarının yeterlik kazandırmada etkili olduğu (aktaran Lehman ve Weber; 2015), hangi yaklaşımların daha fazla öğretim yöntem bilgisi sağladığı (Coffey ve Gibbs; 2002), öğrencilerin hangi öğretim yaklaşımına dayalı yapılan dersleri daha çok tercih ettikleri (Hativa ve Birenbaum, 2000; Kember, 1997), akademik disiplinlerle öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki (Deggs ve diğ, 2008) ve benzeri birçok çalışmada kullanılmıştır. Bu yönüyle çok yaygın ve çok amaçlı bir envanter olduğu ifade edilebilir. Öğretimin farklı boyutlarında kullanılmaktadır. Bu çalışma ile ülkemizde farklı alanlarda görev yapan öğretmen ve akademisyenlere birçok alanda kullanabilecekleri bir ölçme aracı sağlaması açısından da önemlidir.

Envanter ayrıca, araştırmacıların (Pratt ve Collins) hazırladığı bir web sitesinde yer almakta ve (<http://www.teachingperspectives.com/tpi/>) öz değerlendirme aracı olarak da kullanılmaktadır. Bu siteye giren bir öğretmen, öğretim elemanı ya da öğretmen adayı soruları yanıtlamak suretiyle kendi öğretim yaklaşımını ortaya çıkarabilmektedir. Sitede envanter İngilizce, İspanyolca ve Çince olarak doldurulabilmektedir. Fransızca, Almanca ve Mongolca formlarının da tamamlanmasına çalışılmaktadır. Envanterin Türkçe formunun sitede yer alması ile Türkiye'den de kendi öğretim yaklaşımlarını öğrenmek isteyen bireylerin testi alması mümkün olabilecektir.

Özetle, bu çalışma

1. Eğitim ve diğer alanlarda (sağlık, vs) görev yapan ve öğretimin farklı boyutlarında araştırma yapan akademisyenlere,
 2. Her kademedeki öğretim yapan öğretmenlere,
 3. Kendi öz değerlendirmesini yapmak isteyen eğitimcilerle
- yarar sağlanması ve alan yazında bir boşluğu doldurması açısından önemlidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, “Öğretim Yaklaşımları Envanteri”nin Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma, bir envanter uyarlama çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılında Kocaeli’nde ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan 314 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 145’i kadın, 169’u erkektir. Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 200’ün orta, 300’ün ise iyi olduğunu ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğünde 314’ün orta düzeyde bir sayı olduğu görülmektedir.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı

“Öğretim Yaklaşımları Envanteri” bir dizi aşamadan geçtikten sonra Pratt ve Collins tarafından 1998 yılında son haline getirilmiştir (Pratt ve Collins, 1998). Envanter 45 madde olarak yayımlanmıştır. Envanterin uyarlama çalışmalarının yapılabilmesi için gerekli izin Pratt ve Collins’den e-posta yoluyla alındıktan sonra envanterle ilgili uyarlama çalışmalarına başlanmıştır. Envanterin uyarlanması sürecinde maddelerde yer alan kavramlarla ilgili yaşanan sıkıntılarda kavramlarda netlik tam olarak sağlanana dek Collins ile iletişim sürdürülmüştür. Envanterdeki maddeler öğretmenlerin öğretim konusundaki amaçları, öğretim süreciyle ilgili beklentileri ve öğretim sürecindeki uygulamaları ile ilgilidir. Envanterde beş boyut bulunmaktadır. Bunlar: aktarma (öğretmen merkezli), çıracılık (yaşantısal ve koçluk odaklı), gelişimsel (kolaylaştırma ve öğrenme merkezli), destekleyici (duygusal alana odaklı) ve sosyal reform (toplumsal değişime odaklı)’dur. Envanterin her bir alt boyutunda öğretmenlerin öğretimle ilgili inançları, beklentileri ve gerçekleştirdikleri uygulamalarla ilgili üçer madde (toplam 9 madde) bulunmaktadır. Envanterin doldurulma süresi 15 ile 25 dakika arasında sürmektedir. Envanteri dolduracak olan kişiler envanterde yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini; birinci bölüm için “hiç katılmıyorum” (1) ile “kesinlikle katılıyorum” (5); ikinci ve üçüncü bölümlerde ise “asla” (1) ile “her zaman” (5) seçenekleri arasından işaretlemektedirler. Envanter alt boyutlar temelinde değerlendirilmektedir. Hangi boyuttan en yüksek puan alınırsa öğretmenin söz konusu öğretim yaklaşımını diğer öğretim yaklaşımlarına göre daha çok benimsediği ifade edilebilir. Envanterdeki alt faktörlerde yer alan madde numaraları şunlardır: Aktarma: 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41; Çıracılık: 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42; Gelişimsel: 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43; Duyuşsal Destekleyici: 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44; Sosyal Reform: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45.

İşlemler

Envanterin Türkçe’ye uyarlanması için yapılan işlemleri iki bölümde incelemek mümkündür. İlk bölüm, ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesi, Türkçe ve İngilizce formların iki dili bilen İngilizce öğretmenleri tarafından farklı zamanlarda doldurulması işlemlerinin gerçekleştirildiği süreci içermektedir. İkinci bölümde ise envanter ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan

314 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. “Öğretim Yaklaşımları Envanteri”nin dil geçerliliği, geri çevirme yöntemiyle yapılmıştır. Bu yöntemde envanter orijinal (kaynak) dilden hedef dile (kullanılacak) çevrilmektedir. Sonra çeviri her iki dili de çok iyi bilen çevirmen ya da uzmanlarca kaynak dile tekrar geri çevrilmektedir. Bu geri çeviri, orijinal envanterdeki ifadelerle karşılaştırılmakta ve tutarsızlıklar incelenerek gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmaktadır (Savaşır, 1994). “Öğretim Yaklaşımları Envanteri” İngilizce’yi ileri derecede bilen dört çevirmen tarafından Türkçe’ye çevrilmiş; daha sonra sekiz uzman çevirmen tarafından çevrilmiş olan Türkçe envanter, tekrar orijinal (kaynak) dil olan İngilizce’ye çevrilmiş ve karşılaştırmalar yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır (DeVellis, 2014). Envanterin dil geçerliği sağlandıktan sonra Türkiye üniversitelerine uyarlaması için uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Dilsel eşdeğerlik ve güvenilirlik çalışması için envanterin, önce İngilizce orijinal formu, iki hafta sonra ise ölçeğin Türkçe formu Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan 45 okutmana uygulanmıştır. Daha sonra ön-test, son-test uygulaması yapılarak her iki envanter uygulaması arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçta anlamlı bir fark çıkmamıştır.

İkinci aşamada geçerlik-güvenilirlik çalışmaları için envanter Kocaeli’nde ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan görevli 325 öğretmene uygulanmıştır. Bazı soru formlarında maddelerin boş bırakıldığı görülmüş ve bu formlar araştırma verilerine dahil edilmemiştir. Maddelerin tam olarak doldurulduğu 314 form çalışmaya dahil edilmiştir. Envanterle ilgili doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliğine, Cronbach Alfa ile iç tutarlılık katsayısına bakılarak da güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca envanterin faktörleri arasındaki korelasyona Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi işlemleri Lisrel 8.54 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Envanterin uyarlanması, ölçeğin Türkiye’de görev yapan öğretmenlerde nasıl bir yapı gösterdiğini incelemek ve ölçeğin yapısının toplanan verilerle uyumunu incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Envanterin uyarlanması çalışmaları kapsamında yapı geçerliliğinin sağlanması ve alt boyutların sınanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde Lisrel 8.54 programı kullanılmıştır. Model-veri uyumunu inceleyen doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair kurulan hipotezler test edilir (Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA’da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır.

Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi, İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü’dür (RMSEA). Alan yazında, DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 3’ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir göstergesi olarak görülebilmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Model veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin .90’dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise .05’den küçük olması beklenir. Buna karşılık GFI değerinin .85’ten, AGFI değerinin .80’den yüksek ve RMS değerinin ise .10’dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Faktör yapısı belirlenen envanter ve alt boyutlar için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) Yönelik Bulgular

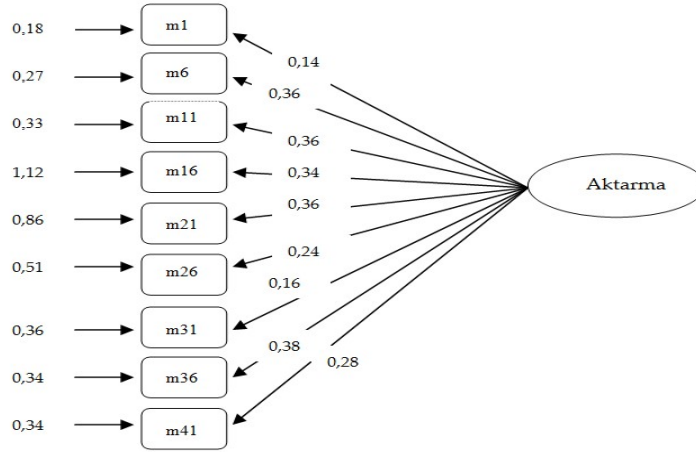
Özgün envanterde yer alan 45 madde ve beş faktörlü yapı DFA ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare (χ^2),

χ^2 /sd, RMSEA, RMR, GFI ve AGFI'dir. Hesaplanan χ^2 /df oranının 3'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90'dan yüksek olması, RMR ve RMSEA değerlerinin ise 0.05'ten düşük çıkması, model-veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993). Bununla birlikte, GFI'nin 0.85'ten, AGFI'nin 0.80'den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

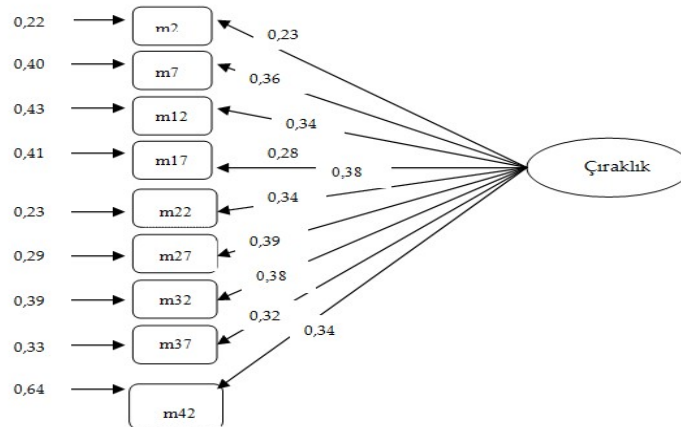
Tablo 2. Öğretim Yaklaşımları Envanterine (Uyum İyiliği Testlerine) ilişkin değerler

Chi-square	DF	P-Value	CFI	NNFI	AGFI	GFI	SRMR	RMSEA	90% C.I RMSEA
1953,34	918	0.000	0.85	0.73	0.86	0.88	0.069	0.060	0.056;0.064

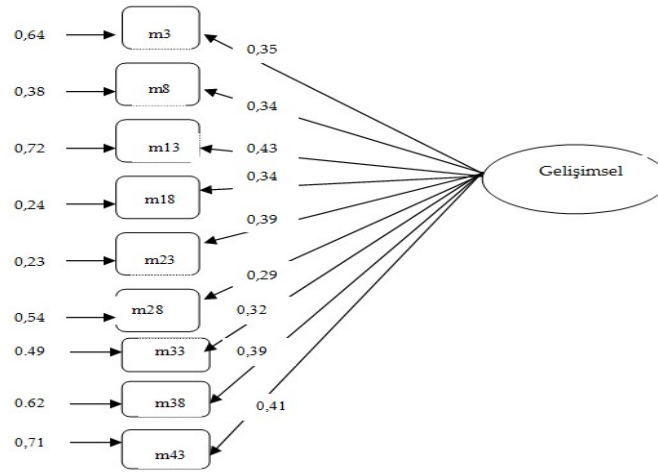
Öğretim Yaklaşımları Envanteri'nin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen diyagram Şekil 1'de verilmiştir.



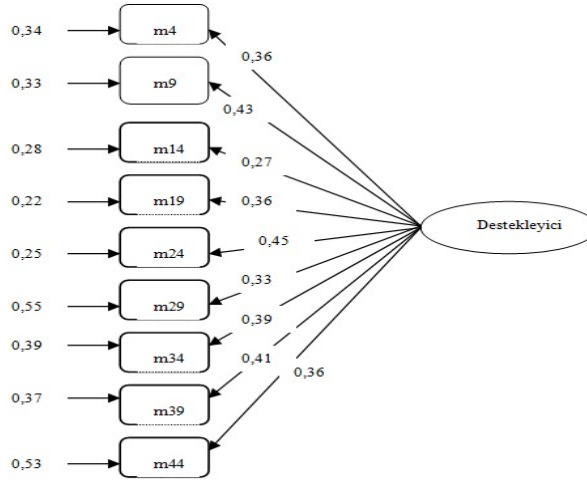
Şekil 1. Öğretim Yaklaşımları Envanteri'nin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen diyagram (Aktarma)



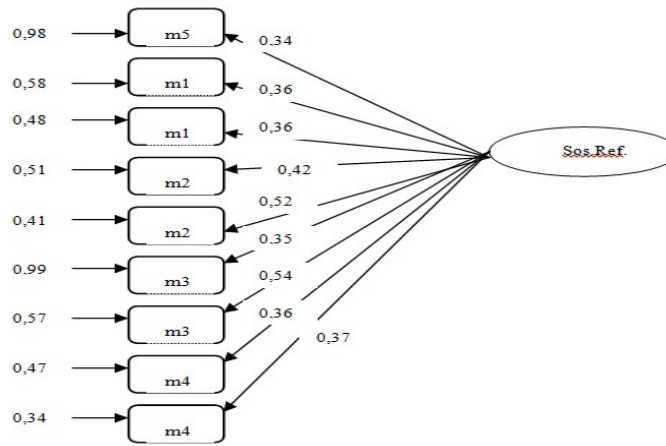
Şekil 1. Devam (Çıraklık)



Şekil 1. Devam (Gelişimsel)



Şekil 1. Devam (Destekleyici)



Şekil 1. Devam (Sos. Ref.)

Öğretim Yaklaşımları Envanteri'nin kuramsal yapısına ilişkin kurulan model Şekil 1'de görülmektedir. Kurulan bu modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks sonuçlarına göre, model ve veri arasındaki uyum yüksektir. Analiz sonucunda ortaya çıkan maddelere yönelik düzeltme önerileri doğrultusunda 8 ile 7; 18 ile 17; 19 ile 18; 34 ile 33; 45 ile 43; 11 ile 6; 28 ile 27; 43 ile 42; 44 ile 43; 45 ile 44; 15 ile 14; 24 ile 23 ve 12 ile 11. maddeler arasında düzeltmeler yapılarak elde edilen değerler tekrar incelenmiştir. Yapılan modifikasyonların χ^2 (ki-kare)'ye anlamlı düzeyde ($p < .05$) katkı sağladıkları görülmüştür. $\chi^2/sd=2,12$ olarak çıkan sonucun 3'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Alan yazın incelendiğinde, RMSEA değerlerinin .05'den küçük olması mükemmel ve .08 den küçük olması iyi uyuma işaret eder (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Tablo 2'de RMSEA incelendiğinde çıkan sonucun (0.060) model için iyi bir uyum gösterdiği görülmektedir. Uyum indekslerinden GFI ve AGFI indekslerinin .90'nın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008). Bu çalışmada GFI ve AGFI indekslerinin .88 ve .86 olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan sonucun iyi uyuma yakın olduğu ifade edilebilir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda CFI indeksinin 0.85 olduğu görülmüştür. Alan yazında uyum indekslerinden CFI'nin .90'nın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). Bu çalışmada çıkan sonucun .90'a yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak yine model-veri uyumu göstergelerinden olan CFI, NFI, AGFI değerlerinin 0.80 üzerinde olması da model ve veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Duyan ve Gelbal, 2008). Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08'den küçük (Hu ve Bentler, 1999) olması da modelle veri uyumunun güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyile mükemmel yakın uyum verdiği, bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Envanteri oluşturan maddelerin öğretmenlerin öğretim yaklaşımları değişkenini ölçebildiği kabul edilebilir görülmektedir. Envanterde yer alan maddelerin, öğretmenlerin öğretim yaklaşımları bakımından ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla, madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonunda, öğretim yaklaşımları ölçeğinin bütün maddeleri .88'in üzerinde çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88'dir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu dikkate alınır, envanterin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir (Anastasi, 1982). Envanterin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .88'dir

Tablo 3. Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör	İç Tutarlılık Katsayıları
Aktarma	.567
Çıracılık	.686
Gelişimsel	.604
Besleme	.732
Sosyal Reform	.703

Envanterin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Öğretim Yaklaşımları Envanteri'nin faktörlerinin birbirleri arasındaki ilişki birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracındaki faktörler arasındaki ilişkiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretim Yaklaşımları Envanteri Faktörleri Arası Korelasyon Değerleri

Faktörler	F1	F2	F3	F4	F5
F1 Aktarma	-	.501**	.408**	.413**	.465**
F2 Çıracılık		-	.627**	.659**	.559**
F3 Gelişimsel			-	.641**	.520**

Tablo 4. devam

F4 Destekleyici				-	.547**
F5 Sosyal Reform	.465**	.559**	.520**	.547**	-

**p<.001

Tablo 4 incelendiğinde faktör puanları arasındaki korelasyonların ise .465 ile .659 arasında değiştiği ve .001 düzeyinde anlamlı ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular Envanterin faktörleri arasında uyumluluk ve ilişkililiğin yüksek olduğunu ortaya koyacak niteliktedir.

Sonuç olarak yapılanlar kısaca özetlenirse 45 maddelik özgün envanter Türkçe'ye çevrilmiş, maddeler ifade ve amaca uygunluk bakımından toplam 12 uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Dilsel eşdeğerlik ve güvenilirlik çalışması için envanterin, önce İngilizce orijinal formu, iki hafta sonra ise ölçeğin Türkçe formu Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan 45 okutmana uygulanmıştır. Daha sonra ön-test, son-test uygulaması yapılarak her iki envanter uygulaması arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçta anlamlı bir fark çıkmamıştır. İkinci aşamada geçerlik-güvenilirlik çalışmaları için envanter Kocaeli'nde ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan görevli 314 öğretmene uygulanmıştır. Envanterle ilgili doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliğine, Cronbach Alfa ile iç tutarlılık katsayısına bakılarak da güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca envanterin faktörleri arasındaki korelasyona Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bakılmıştır. 314 öğretmenden toplanan verilere yapılan analizler sonucunda ölçek 45 madde ve Aktarma, Çıracılık, Gelişimsel, Destekleyici ve Sosyal Reform olmak üzere beş faktörden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88'dir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Aktarma boyutu için .567, Çıracılık boyutu için .686, Gelişimsel boyutu için .604, Destekleyici boyutu için .732 ve Sosyal Reform boyutu için .703'tür. Uyarlanan Türkçe ölçek, özgün ölçeğe benzer madde-faktör uyumu ve yapısına sahip olarak bulunmuştur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Pratt ve Collins (1998) tarafından geliştirilen “Öğretim Yaklaşımları Envanteri'nin” Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Türkçe form ile özgün formda kültürlerden kaynaklanan değer farklılıkları bulunması dolayısıyla açılmalı faktör yükleri özgün formdakine benzer çıkmadığından ölçeğe açılmalı faktör analizi yapılmamıştır. Faktör boyutları ve içeren maddeler karışık bir dağılım gösterdiğinden envanter verilerine doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sireci ve Berberoğlu'da (2000) farklı dilde geliştirilmiş bir envanterin başka bir dile çevrilmesinin, özgün dildeki envantere eşit olacağını garantisi olmadığını vurgulamaktadırlar. Bu yönüyle farklılıklar olması doğal karşılanabilecek bir durumdur. Geisinger (1994) ise envanter uyarlama çalışmalarındaki özgün form ile uyarlanan form arasındaki farklılıkların temelinde, özgün form ile uyarlanan form arasındaki kültür ve dilden kaynaklanan farklılıkların olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda 45 maddelik özgün envanter Türkçe'ye çevrilmiş, maddeler ifade ve amaca uygunluk bakımından toplam 12 uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Dilsel eşdeğerlik ve güvenilirlik çalışması için envanterin, önce İngilizce orijinal formu, iki hafta sonra ise ölçeğin Türkçe formu Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan 45 okutmana uygulanmıştır. Daha sonra ön-test, son-test uygulaması yapılarak her iki envanter uygulaması arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçta anlamlı bir fark çıkmamıştır. İkinci aşamada geçerlik-güvenilirlik çalışmaları için envanter Kocaeli'nde görevli 325 öğretmene uygulanmıştır. Envanterle ilgili doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliğine, Cronbach Alfa ile iç tutarlılık katsayısına bakılarak da güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca envanterin faktörleri arasındaki korelasyona Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bakılmıştır.

314 öğretmenden toplanan verilere yapılan analizler sonucunda ölçek 45 madde ve Aktarma, Çıraklık, Gelişimsel, Destekleyici ve Sosyal Reform olmak üzere beş faktörden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88'dir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Aktarma boyutu için .567, Çıraklık boyutu için .686, Gelişimsel boyutu için .604, Destekleyici boyutu için .732 ve Sosyal Reform boyutu için .703'tür. Uyarlanan Türkçe ölçek, özgün ölçeğe benzer madde-faktör uyumu ve yapısına sahip olarak bulunmuştur. Sonuç olarak Pratt ve Collins(1998)'in geliştirdikleri öğretim yaklaşımları envanterini kültürümüze kazandırmayı amaçlayan bu çalışma ile özgün ölçekteki beş boyutu ölçen geçerli ve güvenilir bir envantere ulaşılmıştır (Ek 1). Envanter aracılığıyla her öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ve diğer meslek gruplarının (psikologlar, sağlık uzmanları, diyetisyenler vs) baskın olan öğretim yaklaşımlarının neler olduğu; öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının öğretimle ilgili diğer unsurlarla (söz gelişi ölçme ve değerlendirme anlayışları) ilişkisi ya da öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının öğretimle ilişkili diğer unsurlar (söz gelişi öğrencilerin öğrenmeleri ya da etkili öğrenme ortamı yaratma) üzerinde ne tür etkilerinin olduğuna ilişkin araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Predictions of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioural control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Anastasi, A.(1982). *Psychological Testing*, MacMillan Publishing Co. Inc, New York, 102-130.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge. [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41(3).
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Brown, G. T. L., Lake, R. & Matters, G. (2008). New Zealand and Queensland teachers' conceptions of learning: Transforming more than reproducing. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 1-14.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C.Calfée (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Chan, C. H. (1994). *Operationalization and prediction of conceptions of teaching in adult education*. Vancouver, BC: The University of British Columbia.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 68(2), 149-165.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S., Shawn, M., & Rachor, R. E. (1995). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3, 159-179.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3rd ed.), pp. 255-296. New York: MacMillan.

- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 383-390.
- Cole, A. David (1987). "Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Collins, J. B. & Pratt, D.D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents: Reliability and Validity of a Teacher Self- Report Inventory. *Sage journals Adult Education Quarterly* 61(4) 358-375 © 2011 American Association for Adult and Continuing Education Reprints and permission:
<http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav> DOI: 10.1177/0741713610392763
<http://aeq.sagepub.com>
<http://aeq.sagepub.com/content/61/4/358.full.pdf+html>
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi. Ankara
- Dahlin, B., Watkins, D., & Ekholm, M. (2001). The role of assessment in student learning. The views of Hongkong and Swedish lecturers. In D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 47-74). Hongkong & Melbourne: CERC & ACER.
- David M. D., Machtmes, K. L. & Johnson, E. (2008). The significance of teaching perspectives among academic disciplines. *College Teaching Methods & Styles Journal* – August 2008. 4(8).
- Delandshere, G., & Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), 216-240.
- DeVellis R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme. Kuram ve Uygulamalar*. Totan, T. (Çeviren Editör) Ankara: Nobel Akademik.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Duyan, V. ve Gelbal S. (2008). Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 33(148).
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education*. 6. 157-185. Itasca, IL: Peacock.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., 37-49). New York: Macmillan.
- Fenstermacher, Gary. D. & Soltis, Jonas. F (1998). *Approaches to Teaching* (3rd ed). Teachers College Pres, New York.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.

- Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş.(2008). Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35, 148-161. Ankara.
- Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41, 209-235.
- Hativa, N. & Goodyear, P. (eds) (2002) *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Kluwer Academic Publishers.
- Hian, C. H. (1994). Operationalization and Prediction of Conceptions of Teaching in Adult Education. *Unpublished doctoral dissertation*, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1), 53-60.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut of criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Chicago: SSI Scientific Software International Inc.
- Kahn, E. A. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93, 276-286.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London, Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Lehman, T. & Weber T. (2015). *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2015–2, 22-36
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R.P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). What University Teachers Teach and How They Teach it, *Instructional Science*, 28, 5-6, 387-412.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 826-857). New York: Macmillan.
- Pratt, D. D. (1992a). Chinese conceptions of learning and teaching: A westerner's attempt at understanding. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 301-319.
- Pratt, D. D. (1992b). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34, 23-44.

- Pratt, D. D., & Associates. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger, Publishers.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (1998). Teaching perspectives inventory. <http://www.edst.educ.ubc.ca/DPtpi.html> adresinden alınmıştır. 5.2.2013
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2000). The Teaching Perspectives Inventory, <http://www.teachingperspectives.com/PDF/development1.pdf>. Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference Vancouver, B.C.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). The Teaching Perspectives Inventory (TPI). *Paper presented at the Adult Education Research Conference*, Vancouver, BC.
- Rex, L. A., & Nelson, M. C. (2004). How teachers' professional identities position high-stakes test preparation in their classrooms. *Teachers College Record*, 106(6), 1288-1331.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki bazı sorunlar ve çözüm yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(9), 27-32.
- Sireci, S. G. ve Berberoglu, G. (2000). Using bilingual respondents to evaluate translated-adapted items. *Applied Measurement In Education*, 13(3), 229-248
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. R., Popkewitz, T. S., & Zeichner, K. M. (1979). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, 10(4), 12-29.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: MacMillan.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 53-60.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ek 1. Öğretim Yaklaşımları Envanteri

Öğretim konusundaki görüşleriniz nelerdir?	Kesimlikle katılıyorum	Katılıyorum	Tarafsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Hedeflerin önceden belirlenmesi öğrenmeyi kolaylaştırır.					
2. Etkin bir öğretmen olmak için etkin bir uygulayıcı olmak gerekir.					
3. Öğrenme öncelikle bireylerin geçmiş yaşantılarına bağlıdır.					
4. Öğrencilerin duygusal tepkilerinin farkında olmak benim için önemlidir					
5. Yaptığım öğretim bireylerin değişiminden çok toplumsal değişime odaklıdır					
6. Öğretmenler konu alanlarında uzman uygulayıcılar olmalıdır.					
7. En iyi öğrenme iyi uygulayıcılarla birlikte gerçekleşir.					
8. Öğrenme düşünme biçiminin niteliğinde olumlu değişim yaratmalıdır.					
9. Öğretimdeki önceliğim öğrencilere özgüven kazandırmaktır.					
10. Bireysel öğrenme sosyal değişim yaratmıyorsa yeterli değildir.					
11. Etkin öğretmenler konu alanında uzman olmalıdırlar.					
12. Bilgi ve uygulama birbirinden ayrılmaz.					
13. Öğretim bireylerin önceki öğrenmeleri üzerine inşa edilmelidir.					
14. Öğrenmede, bireylerin başarıları kadar çabaları da ödüllendirilmelidir.					
15. Öğretim düşünsel olduğu kadar ahlaki bir faaliyettir					
Öğretirken neleri hedefliyorsunuz?	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Asla
16. Amacım öğrencilere sınavlara hazırlamaları için gerekli olan konuları aktarmaktır					
17. Amacım gerçek hayatta neyin nasıl yapılacağını veya çözüleceğini göstermektir.					
18. Amacım öğrencilerin farklı ve etkili akıl yürütme yolları konusunda gelişmelerini sağlamaktır					
19. Amacım öğrencilere özgüven ve özsaygı kazandırmaktır					
20. Amacım öğrencileri toplumsal değerleri yeniden gözden geçirmeleri konusunda teşvik etmektir.					
21. Beklentim öğrencilerin alanlarıyla ilgili birçok konuda uzmanlaşmalarıdır					
22. Beklentim öğrencilerin edindikleri bilgileri gerçek durumlarda kullanabilmelerini sağlamaktır					
23. Beklentim öğrencilerin konu alanlarında yeni akıl yürütme yolları geliştirmeleridir					
24. Yaptığım öğretim ile öğrencilerin öz saygılarını geliştirmelerini beklerim.					
25. Öğrencilerin kendilerini toplumu geliştirmeye adanmalarını isterim.					
26. Gerçekleştirdiğim öğretimin sonucunda öğrencilerden sınavlarında başarılı olmalarını beklerim.					
27. Öğrencilerin gerçek yaşamdaki çalışma hayatına ait gerçeklerin farkında olmalarını isterim.					
28. Öğrencilerden yaşamda her şeyin ne kadar karmaşık ve birbirleriyle ilişkili olduğunu bilmelerini isterim.					
29. Öğretirken öğrenciyi zorlama ve ona yardımcı olma arasında bir denge sağlamak isterim.					
30. Toplumda var olan genel geçer kuralları öğrenciler için kabul edilir hale getirmek isterim					

Nasıl öğretirsiniz?	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Asla
31. Mevcut içeriği verilen sürede doğru olarak öğrencilere aktarırım.					
32. Konuyu gerçek hayat deneyimleriyle ilişkilendiririm					
33. Öğretim sırasında çok soru sorarım.					
34. Her öğrencinin cevabında veya derse katkısında takdir edecek bir şey bulurum.					
35. Derslerimi toplumun yüksek ideallerine ulaşılmasında bir araç olarak kullanırım.					
36. Yaptığım öğretim dersin hedefleri doğrultusunda belirlenir.					
37. İyi uygulamalara ait yöntem ve becerileri örnek alırım.					
38. Bir konuyu öğretirken alışılmış yöntemlerin dışına çıkarım.					
39. Öğrencileri duygu ve düşüncelerini açığa vurmaları konusunda teşvik ederim.					
40. Öğretirken bilgiden çok değerlere vurgu yaparım.					
41. Öğrencileri derste ne öğrenecekleri konusunda açıkça bilgilendiririm.					
42. Yeni öğrencilerin daha deneyimli öğrencilerden faydalanmalarını sağlarım.					
43 Öğrencileri birbirlerinin düşünme biçimlerini sorgulamaları konusunda teşvik ederim.					
44. Kendi duygularımı paylaşır ve öğrencilerden de kendi duygularını paylaşmalarını beklerim.					
45. Öğrencilerin toplumdaki değişim ihtiyacını görmelerine yardımcı olurum.					