



Öğretme Yaklaşımları Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Türkiye'deki Öğretim Elemanlarının Öğretme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Erdem Aksoy ¹, Ufuk Akbaş ², Gölge Seferoğlu ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Öğretme Yaklaşımları Envanteri'nin Türk kültürüne uyarlanması ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda birbirini takip eden iki alt çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında Öğretme Yaklaşımları Envanteri-ÖYE (Approaches to Teaching Inventory-ATI) Türk kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde dilsel eşdeğerlik hem yabancı dil eğitimi uzmanları ile yapılan görüşmeler ile hem de özgün form ile Türkçe formdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon üzerinden incelenmiştir. Türkçe formun 35 farklı kurumda görev yapmakta olan toplam 140 öğretim elemanına uygulanması ile elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ÖYE'nin öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki faktörlü modeli ile veri uyumunun sağlandığını göstermiştir. Güvenirliği Cronbach α , McDonald ω katsayıları ve test – tekrar test yöntemleri ile incelenen ÖYE'nin Türkiye'de yapılacak çalışmalarda kullanılmaya uygun psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Çalışmanın ikinci aşamasında ise 31 farklı kurumda görev yapmakta olan toplam 185 öğretim elemanına ulaşılmış ve verilen dersin düzeyi, sınıftaki öğrenci sayısı, akademik unvan ve kıdem değişkenlerine göre incelemeler gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda lisans düzeyindeki derslerde öğretmen merkezli, lisansüstü düzeydeki derslerde ise öğrenci merkezli yaklaşımların baskın olduğu görülmüştür. Sınıf büyüklüğüne göre yapılan karşılaştırmalarda, öğrenci sayısının 20'nin üzerine çıktığı durumlarda öğretmen merkezli yaklaşımın; unvana göre yapılan karşılaştırmalarda ise Doç. Dr. unvanına sahip öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımı Öğr. Gör. Dr. / Arş. Gör. Dr. unvanına sahip öğretim elemanlarına göre daha baskın bir şekilde sergiledikleri ve mesleki kıdem ile öğretmen merkezli yaklaşım alt boyutu puanları arasında negatif ve zayıf bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Öğretme yaklaşımları envanteri
Öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımları
Öğretmen merkezli yaklaşım
Öğrenci merkezli yaklaşım
Ölçek uyarlama

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.04.2017

Kabul Tarihi: 07.02.2018

Elektronik Yayın Tarihi: 21.03.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7253

¹ TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Türkiye, erdemaksoy23@hotmail.com

² Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, akbasufuk@gmail.com

³ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Türkiye, golge.seferoglu@gmail.com

Giriş

Son yıllarda tüm dünyada yaşanan ekonomik, teknolojik ve sosyokültürel alanlardaki hızlı değişimler eğitim alanında da köklü bir değişim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bilgi toplumunun gerektirdiği yüksek düzeyde eğitilmiş ve çeşitli yetkinliklerle donanmış insan gücü talebine yanıt verebilmek amacıyla yükseköğretim sistemlerinde şeffaflık, hesap verebilirlik ve karşılaştırmabilirlik gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda Avrupa'da 1999 yılında bölgesel bir yüksek eğitim birlikteliği oluşturularak küresel düzeyde rekabet edebilecek olan bireylerin yetiştirilmesi ve sorunlara ortak çözüm üretebilecek yükseköğretim sistemlerinin kurulmasına 29 ülkenin katılımıyla Bologna'da karar verilmiştir (The European Higher Education Area, 2016). Yıllar içinde Türkiye'nin de aralarında bulunduğu bazı ülkelerin katılımı ile birlikte Bologna süreci, 48 ülkeyi kapsayan bir yükseköğretim alanı haline almıştır. Bologna sürecinin gerektirdiği nitelikler, üniversitelerin eğitim programlarını ve öğretim uygulamalarını güncellemelerini ve niteliği artırmalarını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de Yüksek Öğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturulmuştur. TYYÇ kapsamında eğitimin, öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmeye yönelik olarak yürütülmesi beklenmektedir (Yağcı, 2010).

Bologna süreci ile birlikte vurgulanan bir diğer husus da daha nitelikli eğitim öğretim süreçlerinin işe koşulması gerekliliği olmuştur. Bu kapsamda 2015 yılında yapılan kapsamlı bir değerlendirme neticesinde öğrenci merkezli öğretimin Avrupa Yüksek Öğretim Alanında yeterince uygulanmadığı ve yaygınlaştırılmadığı, dolayısıyla program tasarımı ve öğretim uygulamalarında öncelik verilmesi gereken bir alan olduğu vurgulanmıştır (The European Higher Education Area, 2015a). Özellikle 2015 Erivan Bildirisinde eğitim bakanları öğrenme-öğretme sürecinde niteliğin geliştirilmesinin Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın önemli bir görevi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğrenci merkezli öğretme sürecinin yaygınlaştırılabilmesi amacıyla eğitim programlarında esneklik, destekleyici öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, bireysellik, etkileşim, resmi yapılarla bütünleşme önerilmiştir (The European Higher Education Area, 2015b). Avrupa Öğrenci Birliği tarafından 2010 yılında yürütülen bir çalışmada da öğrenci merkezli öğrenmenin tüm Avrupa'da yaygınlaştırılması ve öğretim elemanlarının hizmet içi eğitim çalışmalarında da kullanılması önerilmektedir (The European Students' Union, 2010). Buna karşın Türkiye'de Bolonya sürecindeki güncel çalışmaların günümüzde yapısal reformları tamamlamak üzerine odaklandığı ancak yükseköğretimde öğrenci katılımı, yaşam boyu öğrenmenin artırılması, öğrenci merkezli öğrenmenin yaygınlaştırılması gibi alanlarda yeterli mesafenin henüz kat edilemediği ifade edilmektedir (Yağcı, 2010).

Türkiye'de yükseköğretim sisteminde Bologna sürecine paralel olarak eğitim öğretim sürecinin niteliği artırmak, program geliştirme ve değerlendirme sistemlerini güçlendirmek ve daha nitelikli hizmet içi eğitim programları sunmak amacıyla son zamanlarda bazı üniversitelerde öğretim-öğrenme merkezlerinin kurulduğu ve bu amaçlara hizmet etmek için çalışıldığı görülmektedir. Ancak bu merkezlerden 2018 Ocak itibarıyla yalnızca 6 üniversitede bulunmaktadır ve birçok üniversite öğretim elemanlarını pedagojik anlamda daha donanımlı hale getirmek için merkezlerin sayısını artırma girişimindedir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ve bu çalışmaların sınıf ortamlarına yansımaları gibi konularda Türkiye'de daha etkin ve kapsayıcı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Öğrenci merkezli öğrenme kavramı 1905'te Hayward ve sonrasında 1956'da Dewey'e atfedilebilir (O'Sullivan, 2004). Öğretme kavramından öğrenme kavramına doğru olan paradigma dönüşümü güç dengesini değiştirmiş ve dengeli bir dağılıma yol açmıştır. Bu dönüşüm sürecinde doğrudan anlatım yöntemi gibi öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalı yöntemlerin şiddetli bir şekilde eleştirilmeye başlanması öğrenci merkezli öğretme yaklaşımlarının yaygınlıkla kabulünü sağlamıştır (Barr ve Tagg, 1995).

Öğretme yaklaşımları buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, işbirliğine dayalı öğretim, yapılandırmacı yaklaşım, probleme dayalı öğrenme ve beyin temelli öğrenme şeklinde sınıflandırılmaktadır (Aydın, 2014). Bu kapsamda, öğrenci merkezli öğretme yaklaşımı, öğrenme

ortamında öğrencinin etkin ve üretken bir konumda olmasına vurgu yapılan, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi üzerine temellenen, öğrenmeyi aynı zamanda temel bir insan hakkı ve ödevi olarak doğrudan öğrenen kişinin sorumluluğuna ait gören yapılandırmacı yaklaşım ile öğretmenin rolünün, öğrenciye önceden paketlenmiş bilgileri sunmaktan çok; öğrencinin bireysel gözlem ve deneyimleriyle öğrenmesi için uygun eğitsel ortamları hazırlamak olduğu ve bu amaçla öğretimde ağırlıklı olarak tümevarım ve uslamlama yolları kullanıldığı; böylece öğrencinin, öğrenme yaşantıları arasında anlamlı ilişkiler kurarak, başka bir deyişle buluş yaparak öğrendiği buluş yoluyla öğrenme yaklaşımları ile yakın bir ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Öğrenci merkezli öğretme öğrencilerin içerik, etkinlik, materyal ve öğrenme hızına katkı sundukları ve öğretim sürecinin öğretici ile birlikte planlandığı bir öğretme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Guzman, 2016). Bu öğrenme modelinde öğrenci öğretimin merkezindedir ve güç dengesi öğretmen-öğrenci arasında dengeli olarak dağıtılmıştır (Collins ve O' Brien, 2003). Öğrenci merkezli öğretmenin farklı tanımları olmakla birlikte genel olarak tanımların güç dengesinin dengeli dağıtımı ve öğrencilere öğrenme sürecinde etkin katılım sağlama gibi özellikleri içerdiği görülmektedir (Wright, 2011). Öğretmen merkezli öğretme ile öğrenci merkezli öğretme yaklaşımlarının belirgin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Weimer, 2013):

Tablo 1. Öğretmen Merkezli Öğretme ile Öğrenci Merkezli Öğretme Yaklaşımlarının Belirgin Özellikleri

Özellik	Öğretmen Merkezli Öğretme Süreci	Öğrenci Merkezli Öğretme Süreci
Güç dengesi	Ders hakkındaki kararlar öğretmen tarafından verilir.	Ders tasarım sürecinde öğrenciler aktif rol alır.
İçeriğin rolü	Amaç derse ilişkin konuları tamamıyla kapsamaktır.	Konular eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için birer araçtır.
Öğretmenin rolü	Konu alanı uzmanı olarak bildiklerini öğrencilere aktarır.	Öğretmen kolaylaştırıcı rolü ile öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde yardımcı olur.
Öğrenme sorumluluğu	Her bir kurum öğrencilerinin başarılarından sorumlu olduğu için öğrenme sorumluluğu öğretmene ya da okula aittir.	Öğrenme sorumluluğu öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılan öğrenciye aittir.
Değerlendirme süreci	Öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlardaki başarıları artırılmalıdır. Nicel ve karşılaştırılabilir veriler standartlaştırma ve karşılaştırma yapmak için son derece önemlidir.	Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri işe koşudur. Önemli olan işbirlikli çalışmayı güçlendirecek ve öz değerlendirme süreçlerini geliştirecek olan süreç değerlendirmesidir.

Tablo 1 bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrenci merkezli öğretim sürecinde güç dengesinin öğretim elemanı-öğrenci arasında dengeli olarak dağıtıldığı, ders konularının anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmede birer araç olarak kullanıldığı, öğretim elemanının bilgi aktarımı rolünden çok bilgiyi yapılandırma sürecinde kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği, öğrenme sorumluluğunun öğretim elemanından ziyade öğrenciye verildiği ve değerlendirme sürecinin çıktı değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesine evrildiği görülmektedir.

Yükseköğretimde ve özellikle öğretmen eğitiminde önemli olan yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için katkı sunan öğrenci merkezli öğretme yaklaşımının öz değerlendirici ve bağımsız öğrenme süreçlerine de önemli katkıları bulunmaktadır. Buna göre öğrenci merkezli öğretme yaklaşımı analitik ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirmekte, yaşam boyu öğrenme ve öz değerlendirici öğrenme süreçlerini de olumlu şekilde etkilemektedir (Guzman, 2016; Pinto ve Sales, 2008). Weimer (2013) ile Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999) yaptıkları

çalışmalarda öğrenci merkezli öğretimin öğrenci başarısını artırdığını, öğrencileri derin öğrenme sürecine yönlendirdiğini ve öğretmenlerin iş doyumlarını güçlendirdiğini ifade etmektedirler. Diğer yandan Neumann, Parry ve Becher (2002) ile Hall ve Saunders (1997) yaptıkları çalışmada öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarının başarılı olabilmesi için sınıf öğrenci sayılarının azaltılması ve sınırlandırılması gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Buna göre öğrenci merkezli öğretim uygulamalarından maksimum verimi alabilmek için sınıftaki öğrenci sayısı önemli bir değişken olarak görülmektedir. Yalçın İncik ve Tanrıseven'in (2012), eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin olarak en çok fiziki olanaksızlıkları ve kalabalık sınıfları belirttikleri görülmüştür. Diğer yandan Vatansver (2011) klinik öğretmenlerin öğrenme yönelimlerini belirlemeye çalıştığı araştırma sonucunda özellikle genç öğretim üyeleri için eğitici gelişimi programlarına katılım fırsatları ve destekler sağlanması, öğretim üyelerinin yanı sıra araştırma görevlilerinin de klinikte eğitimin temelleri konusunda eğitilmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Gerek Bolonya sürecine uyum aşamasında vurgulanan öğrenci merkezli öğretimin yaygınlaştırılması gerekse öğrenci merkezli öğretim üzerine yapılan araştırmalarda elde edilen öğrenmeye ilişkin olumlu sonuçlar çağdaş bir öğretim yaklaşımı olan öğrenci merkezli öğrenmenin Türkiye'de yükseköğretimde kullanımının yaygınlaşması gerektiğine dair önemli kanıtlar sunmaktadır (Yağcı, 2010; The European Higher Education Area, 2015b). Bu kapsamda özellikle öğretmen yetiştiren fakülteler olan eğitim fakültelerinden mezun olacak her öğretmen adayında bulunması gereken genel öğretmen yeterlikleri üniversite düzeyinde uygulanması gereken öğrenci merkezli öğrenme özelliklerine ışık tutacak niteliktedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde öğrenci merkezli öğrenmeyle ilişkilendirilebilecek olan birçok alt yeterlik alanı ve performans göstergesi bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008).

A1-Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme kapsamında:

A.1.1 Planında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunma,

A.1.3 Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alma,

A.1.4 Öğrencilerin farklı etkinlikler önermesine ve bunlara katılmasına olanak sağlama,

A.1.6 Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verme,

A.1.9 Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verme,

A.1.12 Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlama.

A.2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başarabileceğine İnanma kapsamında:

A.2.2 Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkında olma,

A.2.11 Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alma.

B.2- İlgil ve İhtiyaçları Dikkate Alma kapsamında:

B.2.1 Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlama,

B.2.2 Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapma,

B.2.3 Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama,

B.2.4 Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirme vb. birçok alt yeterlik alanı ve performans göstergesi bulunmaktadır.

Her bir mezun öğretmen adayından beklenen bu performans göstergelerinin eğitim fakültelerinde kazandırılması ve öğretmen adayları tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimcisi olan akademisyenlerin de bu performanslara uygun adaylar yetiştirmeleri son derece önemlidir. Dolayısıyla, Kessinger'in (2011) de belirttiği gibi öğretmen eğitimcilerin de öğretmen adaylarından beklenen bu yeterliklere sahip olmaları ve eğitim-öğretim sürecini bu yeterliklere uygun şekilde tasarlamaları son derece önemlidir. Alanyazında üniversite düzeyinde kıdem arttıkça öğretim elemanlarının daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediklerine ilişkin çalışmaların (Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca, 2009) yanında deneyimli öğretim elemanlarının standartları sağlama ve konuları yetiştirebilme gibi kaygılarla daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım sergileyebilecekleri belirlenmiştir (Estes, 2004).

Öğretim niteliğini değerlendirmenin farklı yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemlerden önemli bir tanesi de bizzat uygulayıcılar olan öğretim elemanlarının kendi öğretim yaklaşımlarını değerlendirmeleridir. Bu kapsamda ÖYE, A.B.D ve birçok Avrupa ülkesinde kullanılmaktadır.

ÖYE, öğretme sürecini temel olarak iki boyutta inceleyen fonomenografik bir çalışmaya dayanmaktadır. Buna göre üzerinde durulan iki boyut bilgi aktarımına dayalı öğretmen merkezli yaklaşım ve kavramsal değişime dayalı öğrenci merkezli yaklaşımdır (Trigwell, Prosser ve Taylor, 1994). Öğretmen merkezli yaklaşımın temel amacı öğrencilere kavramsal bilgi ve becerilerin aktarılması iken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmamakta ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları öngörülmemektedir. Diğer yandan öğrenci merkezli öğretme yaklaşımında önemli olan öğrencilerin bakış açılarında kavramsal değişimler yaratmak olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, öğrenme sürecinde önemli olan öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmaları ve kavramsal değişim sürecinde aktif olarak rol almaları olarak ifade edilmektedir (Trigwell ve Prosser, 1996).

Öğretimin niteliği ve öğretim elemanlarının kendi öğretimlerine olan bakış açılarının irdelenmesi amacıyla kullanılan ÖYE, gerek bireysel olarak öğretim elemanlarına öğretim yaklaşımları konusunda katkı sağlamak gerekse sayıları hızla artmakta olan öğretme öğrenme merkezlerine program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında kaynaklık etmektedir. ÖYE, A.B.D ve Avrupa'nın birçok ülkesinde pek çok araştırmaya özgün İngilizce formuyla katkıda bulunmuş ve öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarını ortaya koymada kullanılmıştır. Ylänne, Trigwell, Nevgi ve Ashwin (2006) ÖYE'yi kullanarak yaptıkları çalışmada öğretme yaklaşımlarının disiplinlere göre farklılaştığı; buna göre mühendislik ve sayısal alanlardaki akademisyenlerin daha çok öğretmen merkezli yaklaşımları benimserken sosyal alanlardaki akademisyenlerin daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları benimsedikleri, ayrıca öğrenci sayısının öğretme yaklaşımlarını belirlemede önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Postareff, Ylänne ve Nevgi (2007) yükseköğretimde pedagojik hizmet içi eğitimin öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarına olan etkilerini ÖYE'yi kullanarak inceledikleri çalışmada üniversitede sunulan pedagojik hizmet içi eğitimlerin öğretim elemanlarını daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları kullanma yönünde etkilediği ancak bu sürecin uzun bir zaman aldığı; bunun yanında bir yıllık pedagojik eğitimler neticesinde öğretim elemanlarının daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gibbs ve Coffey (2004) yükseköğretim düzeyinde bir eğitim programının etkililiğini ÖYE'yi kullanarak inceledikleri çalışmalarında uzun süreli hizmet içi eğitimler neticesinde öğretim elemanlarının daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye'de 100% yabancı dilde öğretim yapan üniversitelerin sayısı 193 üniversite arasında yalnızca 13'tür (British Council, 2015). Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının belirlenmesi büyük çoğunluğu oluşturan ve Türkçe eğitim yapan (180) üniversiteler için son derece önemlidir. Bu araştırma ile Türkiye'de bugüne kadar üzerinde yeterince araştırma yapılmamış olan öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımları çeşitli değişkenler açısından ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca bu araştırmanın, öğretim elemanlarına kendi öğretim yaklaşımlarını değerlendirme ve Bologna sürecinde önerilen öğretim yaklaşımları ile karşılaştırma, öğretme öğrenme merkezlerine üniversite düzeyinde program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına katkıda bulunma, üniversitelere ise öğretim elemanlarının profesyonel gelişim ihtiyaç alanlarını belirleme konularında kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretme yaklaşımlarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı olan ÖYE'yi Türk kültürüne uyarlamak ve öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu kapsamda araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- I. ÖYE'nin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde:
 - a) Türkçe formun orijinal form ile dilsel eşdeğerliği sağlanmış mıdır?
 - b) İki faktörlü ölçme modeli verilerle uyum göstermekte midir?
 - c) ÖYE'nin farklı yöntemlerle belirlenen güvenilirlik katsayıları ne düzeydedir?
- II. Öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının incelenmesi sürecinde öğretme yaklaşımları;
 - a) Verilen dersin düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b) Sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c) Akademik unvana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d) Kıdem ile anlamlı bir ilişki göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, iki temel çalışmayı içermektedir. Birinci çalışmada ÖYE Türk kültürüne uyarlanmış, ikinci çalışmada ise öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımları çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının belirlendiği ikinci çalışma anlık tarama modeline göre yürütülmüştür. Anlık tarama araştırmaları, belli bir zamanda mevcut durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amacıyla yürütülmektedir (Karasar, 2007).

Çalışma 1: ÖYE'nin Uyarlanması

Bu çalışma ile daha önce İspanya (Monroy, Geraldo ve Pina, 2015), Malezya (Goh, Wong ve Hamzah, 2014) ve Hollanda (Stes, Gijbels ve Van Petegem, 2008) kültürlerine uyarlanan ÖYE'nin, Türkiye'de öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarını ortaya koymak amacıyla kullanılması ve böylece hem Türk kültürüne bir ölçme aracının kazandırılması hem de bu yolla öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından irdelenmesine çalışılmıştır. Ayrıca daha önce batılı ülkelerde uygulama çalışmaları yapılmış olan ÖYE'nin Türkiye gibi doğu-batı sentezli bir kültürdeki yapı geçerliği de ortaya konulmuş olacaktır.

Tezci (2017) çalışmasında, ÖYE'nin Türk kültürüne uyarlanması sürecini üniversite eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden elde ettiği verilere dayalı olarak incelemiş ve ölçeğin 2 ana boyut ile 4 alt boyuttan oluştuğunu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Ancak gerek deneme gerekse asıl uygulama çalışmaları öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği için gerçek öğretim uygulamasının içinde olan öğretmenler ve özellikle üniversitelerde görevli olan öğretim elemanları üzerinde uyarlama çalışması yapılmasını önermiştir. ÖYE'nin orijinal formuna bakıldığında uygulamaların üniversitelerde görevli öğretim elemanları ile yürütüldüğü görülmektedir (Trigwell ve Prosser, 2004; Gibbs ve Coffey, 2004; Ylänne vd., 2006). Ayrıca ÖYE'nin diğer dillere yapılan uyarlama çalışmaları da büyük çoğunlukla üniversitelerde görevli öğretim elemanları ile yürütülmüştür (Goh vd., 2014; Monroy vd., 2015; Stes vd., 2008).

ÖYE'nin uyarlanması sürecinde öncelikle Keith Trigwell ile iletişime geçilmiş ve kendisinden ölçeğin uyarlanmasına ilişkin gerekli izin alınmıştır. Ayrıca gerek ölçeğin uyarlanması gerekse uyarlanan ölçeğin asıl uygulaması için etik kurul izinleri alınmıştır. İzin alındıktan sonra özgün formun hedef dil olan Türkçeye çeviri sürecine geçilmiştir. Çeviri grubunda; araştırmacıların da içinde bulunduğu yabancı dil eğitimi, öğretim programları ile ölçme ve değerlendirme alanlarından yedi kişilik bir uzman grubuna yer verilmiştir. Bağımsız bir şekilde yapılan çeviriler araştırmacılar tarafından karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiş ve özgün formda bulunan maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler belirlenmiştir. Bu maddelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan Türkçe form, dil ve anlatım bakımından incelenmesi için Türk dili uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve kendilerinden gelen geri bildirimler doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Bu işlemlerden sonra elde edilmiş olan Türkçe form, iki yabancı dil eğitimi uzmanı tarafından kaynak dil olan İngilizceye geri çevrilmiştir. Yapılan bu geri çeviriler araştırmacılar ve İngiliz dili eğitimi alanında görev yapan ve geri çeviri sürecinde yardım alınanlardan farklı iki uzman tarafından özgün form ile karşılaştırılarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda İngilizce ve Türkçe karşılıkları tam olarak örtüşmediği ifade edilen bazı kavramlar üzerinde değişikliklere gidilerek fikir birliğine ulaşılmaya çalışılmıştır. Türkçe form ifadelerin netliği, anlaşılabilirliği ve dil-anlatım bakımından uygunluğu ile ilgili bilgi alabilmek için Türkçe eğitimi, yabancı dil eğitimi, öğretim programları ve ölçme – değerlendirme alanlarından toplam sekiz öğretim elemanına sunulmuştur. Öğretim elemanlarının görüş ve eleştirileri doğrultusunda iki madde üzerinde kısmi değişiklikler yapılarak uygulamaya geçilmiştir.

Türkçe form, özgün formda olduğu gibi, öğretmen merkezli yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşım alt boyutlarının her ikisinde de 11 olmak üzere toplam 22 madde içermektedir. Maddeler için cevap seçenekleri “neredeyse hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “bazen (3)”, “sıklıkla (4)” ve “neredeyse her zaman (5)” şeklinde yapılandırılmıştır. Öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşım alt boyutları için toplam puanlar bağımsız bir şekilde hesaplanmakta ve yüksek puan, söz konusu derste ilgili yaklaşımın baskın bir şekilde izlendiği yönünde yorumlanmaktadır.

Elde edilen Türkçe formun yapısal geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile; güvenilirliği ise Cronbach α , McDonald ω katsayıları ve test – tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir. Kabul değerlerinin üzerinde psikometrik özelliklere sahip olduğu belirlenen ÖYE'nin, öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi kapsamında kullanıldığı ikinci çalışma ilerleyen kısımlarda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Çalışma 2: Öğretim Elemanlarının Öğretme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Araştırmanın ikinci çalışması kapsamında Türkiye’de farklı eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının kendi derslerine yönelik öğretme yaklaşımları çeşitli değişkenler açısından irdelenmeye çalışılmıştır. Ölçme aracı olarak araştırma kapsamında birinci çalışmayla geçerlik ve güvenilirliği ortaya koyulmuş olan ÖYE'nin Türk kültürüne uyarlanmış formu kullanılmıştır.

Çalışma Grupları

Araştırmanın farklı aşamalarında, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları arasından uygun örnekleme yöntemi ile farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, en ulaşılabilir olan katılımcıdan başlanarak ihtiyaç duyulan büyüklüğe ya da mevcut zaman diliminde ulaşılması mümkün olan tüm katılımcılara ulaşana kadar devam eden bir süreci ifade etmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu bağlamda araştırmada toplam dört farklı çalışma grubuna yer verilmiştir. Birinci grup üzerinde dilsel eşdeğerlik çalışmaları, ikinci grup üzerinde yapı geçerliği ile iç tutarlılık analizleri ve üçüncü grup üzerinde test – tekrar test güvenilirliğine ilişkin incelemeler gerçekleştirilmiştir. Dördüncü gruba ise araştırmanın ikinci temel amacı olan öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi sürecinde yer verilmiştir.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasının yüz yüze gerçekleştirilen uygulamasında dört, istatistiksel analizlerin gerçekleştirildiği uygulamasında ise 21 olmak üzere toplam 25 katılımcı yer almıştır.

Yapı geçerliği ve iç tutarlılık analizlerinin gerçekleştirilmesi çalışmasında yüz yüze veya mail yoluyla ulaşılabilen bütün öğretim elemanlarından araştırmaya katılmaları istenmiştir. ÖYE'nin deneme uygulamasına, Türkiye'nin farklı üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan ve doktorasını tamamlamış 140 öğretim elemanı katılım göstermiştir. Araştırmaya bu aşamada katılan öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurum ve akademik unvanlarına göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deneme Uygulamasına Katılan Öğretim Elemanlarının Akademik Ünvan ve Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite	Unvan				Toplam
	Arş. Gör. Dr. Öğr. Gör. Dr.	Yrd. Doç. Dr.	Doç. Dr.	Prof. Dr.	
Abant İzzet Baysal	-	1	-	2	3
Anadolu	4	1	3	-	8
Ankara	5	15	7	10	37
Hacettepe	-	1	-	7	8
Hasan Kalyoncu	-	8	-	3	11
Kastamonu	-	-	2	1	3
Orta Doğu Teknik	3	11	10	7	31
Türk Eğitim Derneği	-	8	-	1	9
Diğer	2	12	12	4	30
Toplam	14	57	34	35	140

Tablo 2’de, “Diğer” şeklinde yer verilen kategori, ilgili üniversitedeki katılımcı sayısının üçten az olduğu kurumları temsil etmektedir. Bu gruptaki katılımcılar görev yaptıkları kurumlara göre bir ayırım gözetilmeksizin tek bir kategori altında belirtilmiştir. Toplamda 35 farklı kuruma ulaşılmıştır. Test – tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi çalışmasında ise Hasan Kalyoncu Üniversitesi (n=12), TED Üniversitesi (n=5) ve Gaziantep Üniversite’nde (n=3) görev yapan 20 öğretim elemanı yer almıştır.

ÖYE’nin Türk kültürüne uyarlanması ardından, araştırmanın ikinci aşaması olan öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, uyarlama aşamasındakine benzer şekilde, farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev alan öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada ulaşılan öğretim elemanlarının unvan ve bağlı oldukları kuruma göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Asıl Uygulamada Yer Alan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Kurum ve Unvanlarına Göre Dağılımı

Üniversite	Unvan				Toplam
	Arş. Gör. Dr. Öğr. Gör. Dr.	Yrd. Doç. Dr.	Doç. Dr.	Prof. Dr.	
Abant İzzet Baysal	-	1	-	2	3
Ankara	4	9	2	3	18
Gaziantep	-	10	3	-	13
Giresun	-	23	3	1	27
Hacettepe	-	1	-	6	7
Hasan Kalyoncu	-	11	-	7	18
İstanbul	-	5	-	1	6
Nevşehir Hacı Bektaş Veli	-	3	-	-	3
Orta Doğu Teknik	2	6	1	1	10
Türk Eğitim Derneği	-	14	-	2	16
Trakya	6	30	5	-	41
Diğer	5	8	8	2	23
Toplam	17	121	22	25	185

Tablo 3'te, "Diğer" şeklinde yer verilen kategori, ilgili üniversitedeki katılımcı sayısının üçten az olduğu kurumları temsil etmektedir. Bu gruptaki katılımcılar görev yaptıkları kurumlara göre bir ayrım gözetilmeksizin tek bir kategori altında belirtilmiştir. Toplamda 31 farklı kuruma ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Uyarılma sürecinde yapı geçerliğine ilişkin incelemeler ÖYE'nin hem kâğıt – kalem (n=58) hem de çevrim içi ortam üzerinden uygulanabilen formundan (n=82) elde edilen veriler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi form Google-Formlar ara yüzü üzerinden uygulanmıştır. Katılım gösterip göstermemek gönüllülük esasına dayandığı ve formda herhangi bir kişisel bilgi yer almadığı için hatırlatma mesajı gönderilmemiştir. Araştırmanın, uyarılma sürecini takip eden ikinci aşamasında da yine hem kâğıt – kalem formu (n=77) hem de çevrim içi form (n=108) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında, her bir madde için özgün formdan elde edilen veriler ve öğretim elemanlarının kıdem ile alt boyut toplam puanları arasındaki ilişkiler Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. ÖYE'nin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile; iç tutarlılığı Cronbach α ve McDonald ω katsayıları ile, test – tekrar test güvenilirliği ise Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Ortalama puanların karşılaştırılmasını gerektiren araştırma sorularına cevap bulmak için parametrik tekniklerin varsayımlarının karşılandığı durumlarda ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizinden (ANOVA), varsayımların karşılanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Anlamlı bulunan farklar için etki büyüklükleri (η^2 / r) belirtilmiş ve η^2 için küçük, orta ve geniş etki büyüklükleri sırasıyla .01, .06 ve .14 (Büyüköztürk, 2016), r için .2, .5 ve .8 (Field, 2013) değerleri üzerinden yorumlanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 esas alınmıştır.

Bulgular

Bu kısımda öncelikle ÖYE'nin Türk kültürüne uyarlanması sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sırası ile dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bulguların ardından asıl uygulamadan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Dilsel Eşdeğerlik

Türkçe form ile özgün formun dilsel eşdeğerliği hem nitel hem de nicel yaklaşımlarla incelenmiştir. Dilsel eşdeğerliğin nitel olarak incelenmesi sürecinde, alan yabancı dil eğitimi olan dört farklı uzmanla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanların mutlaka gerçekleştirilmesi gereken önemli bir öneri sunmadıkları görülmüş ve maddeler üzerinde herhangi bir düzeltme ya da değişikliğe gidilmemiştir. Dilsel eşdeğerliğin nicel olarak incelenmesi sürecinde ise özgün form ile Türkçe form, İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapan 21 öğretim elemanına üç – on gün ara ile uygulanmış, uygulamalardan elde edilen ölçümler üzerinden her bir madde ve alt boyut puanları için korelasyon katsayıları incelenmiştir. Farklı dillerdeki formlar için madde puanları ve alt boyut puanları üzerinden hesaplanan sıra farkları korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe ve İngilizce Formlardan Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

Öğretmen Merkezli Yaklaşım		Öğrenci Merkezli Yaklaşım	
Maddeler	r	Maddeler	r
M1	.86	M3	.63
M2	.77	M5	.88
M4	.88	M7	.81
M6	.83	M8	.82
M9	.93	M13	.75
M10	.92	M14	.79
M11	.95	M15	.94

Tablo 4. Devamı

Öğretmen Merkezli Yaklaşım		Öğrenci Merkezli Yaklaşım	
Maddeler	r	Maddeler	r
M12	.83	M17	.91
M16	.86	M18	.89
M19	.88	M20	.63
M22	.81	M21	.87
Toplam	.93	Toplam	.86

Tablo 4'te, her bir madde için hesaplanan korelasyon katsayılarının .63 ile .95 arasında değiştiği ve alt boyut toplam puanları arasındaki korelasyon katsayılarının öğretmen merkezli yaklaşım alt boyutu için .93, öğrenci merkezli yaklaşım alt boyutu için .86 düzeyinde olduğu görülmektedir. Uzmanların Türkçe formun bu şekliyle kullanılabileceği yönündeki görüşlerine ek olarak, maddelerin iki farklı dilde uygulanması ile elde edilen korelasyon katsayılarının yüksek olması dikkate alınarak dilsel eşdeğerliğin sağlanmakta olduğu kabul edilmiştir.

Yapı Geçerliliği

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014), doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analiz olduğunu ifade etmektedir. Uyarılama çalışması gerçekleştirilen ÖYE'nin, her ikisinde de on birer madde bulunan iki faktörlü bir ölçme aracı olduğu bilinmektedir (Trigwell ve Prosser, 2004). Yapı geçerliliği kapsamında, 140 öğretim elemanından elde edilen veriler ile ÖYE'de öngörülen iki faktörlü yapı arasındaki uyum DFA ile incelenmiştir.

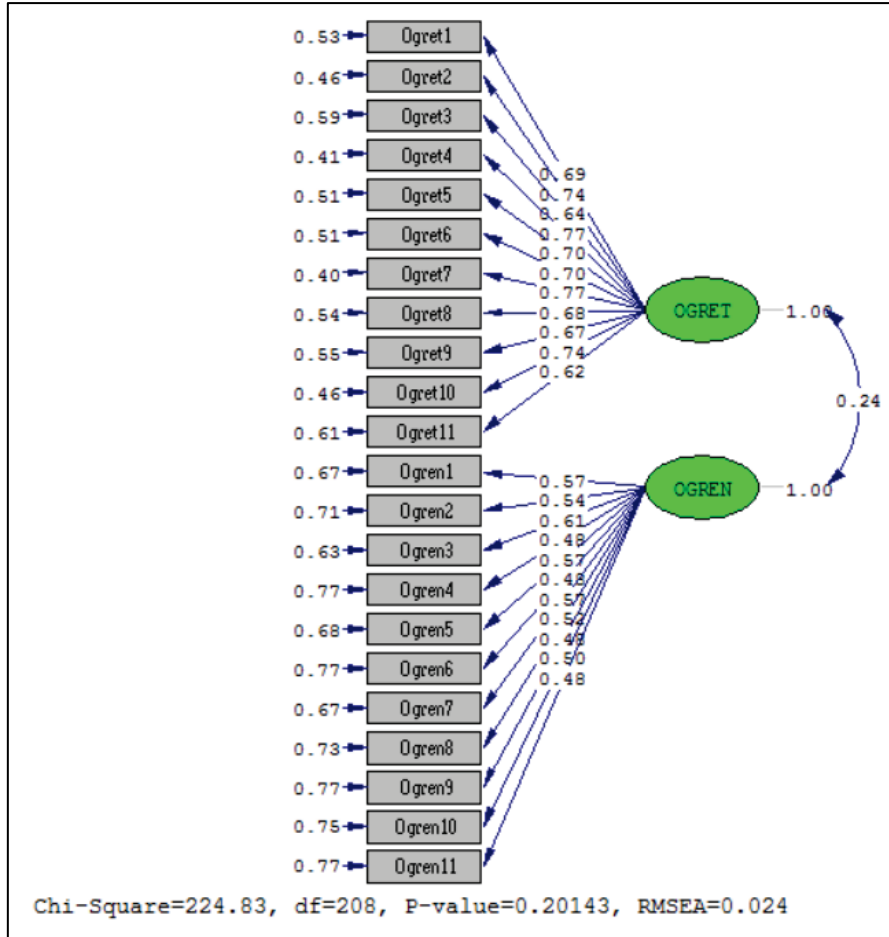
DFA sonucunda, ÖYE'de yer alan maddelerin gizil değişkenlerle olan ilişkilerine dair katsayılar ait t değerlerinin 5.39 ile 10.53 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen t değerlerinin 2.58'den büyük olması .01 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir (Kline, 2016). Buna göre, tüm maddelerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelde yer almaması gereken maddenin olmadığı ifade edilebilir.

DFA'da modelin geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla çok sayıda indeks kullanılmaktadır. Bunlarla birlikte χ^2 değerinin anlamlı olmaması; örneklem büyüklüğüne duyarlı olan χ^2 değerinin anlamlı olduğu durumlarda ise χ^2/sd oranının 5'ten küçük olması uyumun bir göstergesi olarak görülmektedir (Sümer, 2000). DFA sonucunda elde edilen χ^2 değerinin anlamlı olmadığı ($\chi^2=224.83$, $sd=208$, $p>.05$) görülmüştür. Bazı uyum indeksleri için önerilen (Schumacker ve Lomax, 2004; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Thompson, 2004; Kline, 2016) sınır değerler ile DFA sonucunda elde edilen değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. DFA İçin Uyum İndeksleri

İndeks	Sınır Değerler	Elde Edilen Değer
RMSEA	Mükemmel $\leq .05 \leq$ İyi $\leq .08$.02
GFI	Mükemmel $\geq .95 \geq$ İyi $\geq .90$.87
AGFI	Mükemmel $\geq .95 \geq$ İyi $\geq .90$.84
CFI	Mükemmel $\geq .95 \geq$ İyi $\geq .90$.99
NFI	Mükemmel $\geq .95 \geq$ İyi $\geq .90$.91
NNFI	Mükemmel $\geq .95 \geq$ İyi $\geq .90$.98
RMR	Mükemmel $\leq .05 \leq$ İyi $\leq .08$.09
SRMR	Mükemmel $\leq .05 \leq$ İyi $\leq .08$.06

Tablo 5 incelendiğinde RMSEA, CFI ve NNFI indekslerinin mükemmel; NFI ve SRMR indekslerinin iyi uyum sınırları dâhilinde yer aldığı görülmektedir. GFI, AGFI ve RMR indekslerinin iyi uyum sınırının biraz altında yer aldığı görülmekle beraber; χ^2 değerinin anlamlı olmaması ve elde edilen indeksler bir bütün olarak değerlendirildiğinde model – veri uyumunun sağlandığı ifade edilebilir. DFA sonucunda elde edilen standardize edilmiş katsayılar – yol diyagramı – Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. ÖYE'ye Ait Standardize Edilmiş Katsayılar

Şekil 1 incelendiğinde, faktör yüklerinin “Öğretmen Merkezli Öğretme Yaklaşımı” alt boyutu için .62 ile .77 aralığında; “Öğrenci Merkezli Öğretme Yaklaşımı” alt boyutu için ise .48 ile .61 aralığında değiştiği görülmektedir.

Güvenirlilik

ÖYE'nin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar, Cronbach α katsayısına ek olarak maddelerin faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda kullanılması önerilen (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006) McDonald ω yapısal güvenilirlik katsayısı ve düzeltilmiş madde – toplam korelasyon değerleri üzerinden elde edilmiştir. Bu kapsamda, her bir alt boyut ve toplam puanlar için elde edilmiş olan güvenilirlik katsayıları ve madde – toplam korelasyonları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. ÖYE'ye İlişkin Madde – Toplam Korelasyonları ile Cronbach α ve McDonald ω Değerleri

Alt Boyut	Madde	İç Tutarlılık Katsayısı	Düzeltilmiş Madde – Toplam Korelasyonu
Öğretmen Merkezli Öğretme Yaklaşımı	M1	Cronbach α = .91 McDonald ω = .91	.66
	M2		.70
	M4		.61
	M6		.73
	M9		.68
	M10		.66
	M11		.74
	M12		.65
	M16		.64
	M19		.70
	M22		.59
Öğrenci Merkezli Öğretme Yaklaşımı	M3	Cronbach α = .81 McDonald ω = .82	.50
	M5		.48
	M7		.54
	M8		.43
	M13		.50
	M14		.43
	M15		.51
	M17		.47
	M18		.43
	M20		.44
M21	.43		

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmen merkezli öğretme yaklaşımı alt boyutu için Cronbach α ve McDonald ω değerlerinin sırasıyla .91 ve .91 olduğu; bu değerlerin öğrenci merkezli yaklaşım alt boyutu için .81 ve .82 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bir ölçme aracının yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunun söylenebilmesi için güvenilirlik katsayısının en az .70 olması gerektiği belirtilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). ÖYE'nin her iki boyutu için de elde edilen iç tutarlılık katsayıları .80'in üzerindedir. Büyüköztürk (2016) korelasyon katsayısının mutlak değerinin .70 – 1.00 aralığında olmasının yüksek, .30 - .70 aralığında olmasının orta ve .00 - .30 arasında olmasının ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabileceğini ve madde – toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini ifade etmektedir. Alt boyutlar için elde edilen düzeltilmiş madde – toplam puan korelasyonları incelendiğinde ise tüm değerlerin .30'dan büyük olduğu ve öğretmen merkezli öğretme yaklaşımı alt boyutu altındaki maddeler için .59 ile .74; öğrenci merkezli öğretme yaklaşımı alt boyutu için .43 ile .54 aralığında değiştiği görülmektedir. Buna göre, ÖYE'de yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Test – tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla 20 öğretim elemanından 10 – 20 gün aralıklarla elde edilen veriler arasında öğretmen merkezli öğretme yaklaşımı alt boyutu için .83 ($p < .01$) ve öğrenci merkezli öğretme yaklaşımı alt boyutu için .97 ($p < .01$) düzeyinde korelasyonlar elde edilmiştir. ÖYE'nin belirtilen psikometrik özellikleri dikkate alındığında, Türkiye'de yapılacak çalışmalarda kullanılmak için uygun psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Verilen Dersin Düzeyine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretme Yaklaşımları

Katılımcıların öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşım boyutları için puanları ayrı ayrı hesaplanmış ve karşılaştırmalar bu puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının verilen dersin düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. ÖYE Alt Boyut Puanlarının Verilen Dersin Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	Etki Büyüklüğü (r)
Öğretmen Merkezli	Lisans	143	101.49	14513.50	1788.50**	.00	.29
	Lisansüstü	42	64.08	2691.50			
Öğrenci Merkezli	Lisans	143	86.63	12388.50	2092.50**	.00	.22
	Lisansüstü	42	114.68	4816.50			

**p<.01

Tablo 7’de, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için lisans düzeyinde yürütülen dersler lehine, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için ise lisansüstü düzeyde yürütülen dersler lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (r) değerleri incelendiğinde ise küçük bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir.

Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yaklaşımları

Araştırma kapsamında, öğretim elemanlarının ÖYE’yi yanıtlarken dikkate aldıkları dersin düzeyi ile beraber bu derse kayıtlı olan öğrenci sayısı da sorulmuştur. Elde edilen öğrenci sayılarına dayanarak öğrenci sayısının 1-20 arasında olduğu dersler küçük, 21-40 arasında olduğu dersler orta ve 40’ın üzerinde olduğu dersler büyük sınıf olarak kodlanmıştır. Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyut puanlarının sınıf büyüklüğüne göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinden, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutuna ilişkin karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Öğrenci ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutları için sınıf büyüklüğüne göre elde edilen betimsel istatistikler Tablo 8’de yer almaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan formlardan on dördünde sınıf büyüklüğü değişkeninde kayıplar bulunduğu için incelemeler eksiksiz veriye sahip olan 171 kişi üzerinden yürütülmüştür.

Tablo 8. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı Alt Boyutları İçin Sınıf Büyüklüğüne Göre Betimsel İstatistikler

Sınıf Büyüklüğü	N	Öğretmen Merkezli		Öğrenci Merkezli	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Küçük	37	36.95	7.55	48.05	6.17
Orta	36	44.53	7.01	40.58	13.95
Büyük	98	42.30	6.27	44.13	9.71

Tablo 8’de, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için en yüksek ortalamanın (44.53) orta büyüklükteki sınıflara, en düşük ortalamanın ise (36.95) küçük sınıflara; öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için en yüksek ortalamanın (48.05) küçük, en düşük (40.58) ortalamanın ise orta büyüklükteki sınıflara ait olduğu görülmektedir. Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Büyüklüğüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	1157.47	2	578.73	12.82**	.00	.13
Gruplar içi	7583.28	168	45.14			
Toplam	8740.75	170				

**p<.01

Tablo 9’da, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu ortalama puanlarının sınıf büyüklüğüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir [$F(2, 168)=12.82, p<.01, \eta^2=.13$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, küçük sınıfların ortalama puanı orta ve büyük sınıflardan anlamlı bir şekilde daha düşük iken, orta ve büyük sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Büyüklüğüne Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Büyüklüğü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Küçük	37	102.84	2	5.48	.06
Orta	36	81.10			
Büyük	98	81.44			

Tablo 10’da, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu puanlarının sınıf büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$\chi^2 (2,171)=5.48, p>.05$].

Akademik Unvana Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yaklaşımları

Öğrenci ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutları için akademik unvana göre elde edilen betimsel istatistikler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım Alt Boyutları İçin Unvana Göre Betimsel İstatistikler

Unvan	N	Öğretmen Merkezli		Öğrenci Merkezli	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Öğr. Gör. Dr. / Arş. Gör. Dr.	17	42.24	5.68	40.47	11.85
Yrd. Doç. Dr.	121	42.11	7.27	44.35	10.00
Doç. Dr.	22	40.14	6.56	47.54	10.34
Prof. Dr.	25	40.44	7.01	45.52	8.72

Tablo 11’de, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için en yüksek ortalamanın (42.24) Öğr. Gör. Dr. / Arş. Gör. Dr., en düşük ortalamasının ise (40.14) Doç. Dr. unvanına; öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için en yüksek ortalamasının (47.54) Doç. Dr. unvanına, en düşük (40.47) ortalamasının ise Öğr. Gör. Dr. / Arş. Gör. Dr. unvanlarına ait olduğu görülmektedir. Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı Alt Boyutu Puanlarının Unvana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	118.13	3	39.38	.80	.50
Gruplar içi	8943.41	181	49.41		
Toplam	9061.55	184			

Tablo 12’de, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu ortalama puanlarının unvana göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,181)=.80, p>.05$]. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı alt boyutu için gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrenci Merkezli Öğretme Yaklaşımı Alt Boyutu Puanlarının Unvana Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Etki Büyüklüğü (r)
Öğr. Gör. Dr. / Arş. Gör. Dr.	17	71.21	3	8.11*	.04	.39
Yrd. Doç. Dr.	121	91.22				
Doç. Dr.	22	118.86				
Prof. Dr.	25	93.68				

*p<.05

Tablo 13'te, öğrenci merkezli öğretme yaklaşımı alt boyutu puanlarının unvana göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2(3,185)=8.11$). Farklılığın hangi unvanlar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Öğr. Gör. Dr. / Arş. Gör. Dr. ile Doç. Dr. unvanları arasında anlamlı farklılığın olduğu ve küçük bir etki büyüklüğünün ($r=.39$) söz konusu olduğu görülmüştür.

Kıdem ile Öğretim Elemanlarının Öğretme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiler

Öğretim elemanlarının kıdemleri 0 – 60 yıl arasında değişmektedir. Kıdem değişkenine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde (tepedeğer: 6, ortanca: 12, ortalama: 14, çarpıklık 1.02, çarpıklığın standart hatası: .18, basıklık: 1.78, basıklığın standart hatası: .36) dağılımın normal kabul edilemeyeceği görülmüş ve kıdem ile ÖYE alt boyut puanları arasındaki ilişkiler Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Kıdem ile öğretmen merkezli öğretme yaklaşımı alt boyutu arasında zayıf ve negatif bir ilişkinin söz konusu olduğu ($\rho=-.23$, $p<.01$); kıdem ile öğrenci merkezli öğretme yaklaşımı alt boyutu puanları arasında ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür ($\rho=.08$, $p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

ÖYE'nin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde, Türkçe formun orijinal form ile dilsel eşdeğerliğinin ve yapı geçerliğinin sağlandığı ve ÖYE'nin farklı tekniklerle belirlenen güvenilirlik kanıtlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sonucunda uyarlanmış olan formun Türkiye'de özellikle yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarını ortaya koyabilecek olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir. Stes ve diğerleri (2008) gerçekleştirdikleri uyarlama çalışmasında, Hollanda kültüründe ÖYE'nin sadece öğrenci merkezli yaklaşım boyutunun kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu görmüş ve ilgili araştırmanın ilerleyen bölümlerinde sadece bu boyuta yer vermişlerdir. Goh ve diğerleri (2014) tarafından ÖYE'nin Malezya kültürüne uyarlanmasının gerçekleştirildiği çalışmada ise 22 maddeden içeren iki faktörlü yapının desteklenmediği görülmüştür. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi ile 17 madde ve beş faktörden oluşan bir yapının Malezya kültürü için daha uygun olabileceği ifade edilmiştir. Monroy ve diğerleri (2015) ÖYE'de yer alan iki maddenin İspanya kültüründe sorun yarattığını ve bu iki maddenin çıkarılmasının ÖYE'nin psikometrik özelliklerini güçlendirdiğini ifade etmiştir. ÖYE'nin Türk kültürüne uyarlandığı bu çalışmada ise Trigwell ve Prosser (2004) tarafından önerilen iki faktörlü yapının desteklendiği görülmüştür. Mevcut uyarlama çalışması Tezci'nin (2017) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü uyarlama çalışmasını üniversitelerde görevli öğretim elemanlarından elde edilen veriler ile desteklemekte ve yükseköğretimde öğretim elemanları üzerinde yapılacak olan çalışmalarda kullanılabilmesini göstermektedir.

Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının lisans düzeyinde daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşıma sahip iken lisansüstü düzeyde daha çok öğrenci merkezli bir öğretme yaklaşımı sergiledikleri görülmüştür. Lisans düzeyinde sınıfların lisansüstü düzeye göre daha kalabalık olması, lisans düzeyi öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin daha düşük olması, lisans düzeyindeki derslerin birçoğunun standart bir yapıya, programa ve öğrenme materyallerine dayalı olması, lisans düzeyi sonunda öğrencilerin KPSS'ye girecek olmaları dolayısıyla bilgi birikimine dayalı konuların yoğunluğu vb. birçok neden öğretim elemanlarının lisans düzeyindeki derslerde daha çok

öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsemiş olmasına neden olabilir. Diğer yandan lisansüstü düzeyindeki derslerde öğretim elemanlarının program, değerlendirme ve öğrenme materyalleri bağlamında daha bağımsız olmaları gibi bazı nedenler öğretim elemanlarının bu düzeyde daha fazla öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımını benimsemelerine neden olabilir. Bu kapsamda benzer şekilde Yalçın İncik ve Tanrıseven'in (2012) araştırmalarından elde edilen önemli bir sonuca göre öğretim elemanları lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının (öğrencilerin) hazır bulunuşluluk seviyesi, özgüven ve motivasyon bakımından düşük, öğretmen merkezli eğitime alışkın, bilgiyi hazır alma eğilimli ve işbirlikli çalışma davranışı bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında sınıftaki öğrenci sayısı bağlamında öğretim elemanlarının küçük sınıflarda (1-20) öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının kalabalık sınıflara oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca sınıftaki öğrenci sayısı azaldıkça öğretmen merkezli bir yaklaşım sergileme oranı da azalmaktadır. Neumann ve diğerleri (2002) ile Hall ve Saunders (1997) de yaptıkları çalışmalarda öğrenci merkezli öğretimin yaygınlaştırılması için sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yalçın İncik ve Tanrıseven'in (2012), çalışmalarında da gerek öğretim elemanlarının gerekse öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının uygulanmasında kalabalık sınıfları en önemli sorun olarak belirttikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere bakıldığında toplam 171 sınıf içinde 37 sınıfın küçük (1-20 öğrenci), 36 sınıfın orta (21-40 öğrenci) ve 98 sınıfın büyük (41 ve üzeri öğrenci) sınıf kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Büyük sayılabilecek olan kalabalık sınıfların oranı küçük ve orta ölçekli sınıfların toplamından daha fazladır. Bu durum eğitim fakültelerinde üniversite düzeyindeki sınıf mevcutlarının bir hayli kalabalık olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Öğretim elemanlarının akademik unvanları kapsamında doçent unvanına sahip olanların öğretim görevlisi doktor ve araştırma görevlisi doktorlara göre anlamlı düzeyde daha fazla öğrenci merkezli bir öğretme yaklaşımını benimsedikleri bulunmuştur. Kıdem değişkeni de unvan değişkeninden elde edilen sonuçları desteklemektedir. Buna göre mevcut araştırma kapsamında üniversite düzeyinde kıdem arttıkça öğretim elemanlarının öğretmen merkezli bir eğitim yaklaşımı sergilemeleri azalmaktadır. Işıkoğlu ve diğerleri (2009) 1-5. sınıflar ile 6-8. sınıf düzeylerinde öğretmenler üzerinde yürüttükleri bir çalışmada en deneyimli olan öğretmenlerin en çok öğrenci merkezli öğretim algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla mevcut araştırma bulguları ile sözü edilen araştırma bulguları birbirlerini destekler niteliktedir. Ayrıca yazarlar araştırmalarında bu algının yükseköğretim düzeyinde de incelenmesi gerektiğini önermişlerdir. Vatansaver (2011) klinik öğretmenlerin öğrenme yönelimlerini belirlemeye çalıştığı araştırma sonucunda özellikle genç öğretim üyeleri için eğitici gelişimi programlarına katılım fırsatları ve destekler sağlanması, öğretim üyelerinin yanı sıra, araştırma görevlilerinin de klinikte eğitimin temelleri konusunda eğitilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Estes (2004) yaptığı çalışmada deneyimli öğretim elemanlarının standartlar ve konuları yetiştirebilme gibi kaygılarla daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım sergileyebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca Newman (2004) hazırbulunuşluk düzeyi yeterli seviyede olmayan öğrencilerin öğretim elemanlarını daha çok öğretmen merkezli bir anlayışa yönlendirebileceğini belirtmektedir. Deneyimli olan ve kıdemli öğretim elemanları gerek yaptıkları pedagojik bilimsel çalışmaların sayısı ve niteliği ve gerekse yüksek lisans düzeyinde daha fazla ders verdiklerinden dolayı öğrenci merkezli bir öğretme anlayışını daha fazla benimsiyor olabilirler. Diğer yandan kıdemi ve unvanları daha düşük düzeyde olan öğretim elemanları gerek pedagojik araştırma yeterliği ve sayısı gerekse de lisans düzeyindeki derslere daha yoğunlukla girdiklerinden daha fazla öğretmen merkezli bir öğretme yaklaşımını sergiliyor olabilirler.

Öneriler

Türkiye'nin yükseköğretimde öğrenci katılımı, yaşam boyu öğrenmenin artırılması, öğrenci merkezli öğrenmenin yaygınlaştırılması gibi alanlarda yeterli mesafeyi katedemediği (Yağcı, 2010) düşünüldüğünde öğrenci merkezli öğretimin yükseköğretim düzeyinde özellikle öğretmen adayları yetiştiren eğitim fakültelerinden başlamak üzere yaygınlaştırılması gerektiği açıktır. Bunun için halen

yalnızca 6 üniversitede (TED, KOÇ, Sabancı, ODTÜ, Abdullah Gül, İzmir Ekonomi, MEF) mevcut olan öğretme-öğrenme merkezlerinin sayılarının hızla artırılması, öğretim elemanlarına gerekli pedagojik desteğin sağlanması ve hizmet içi eğitim uygulamalarının uzun bir zaman dilimine yayılarak etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Araştırma kapsamında uyarlanan ölçek kültüre ve bağlama bağlı olarak farklılıklar gösterebilmekte ve öğretim elemanlarının yalnızca bir ders ve bir bağlam kapsamındaki yaklaşımlarını ortaya koymaktadır. Aynı öğretim elemanının başka bir ders ve bağlam kapsamındaki yaklaşımları farklılık gösterebilir. Dolayısıyla ÖYE'nin öğretme yaklaşımları ile diğer değişkenlerin karşılaştırıldığı ilişkisel çalışmalarda kullanılması önerilmektedir (Trigwell ve Prosser, 2004). Mevcut araştırma kapsamında öğretme yaklaşımlarının kıdem, öğrenci sayısı, ders düzeyi ve unvan gibi değişkenler ile olan ilişkisi irdelenmiştir. Ölçeğin kullanılacağı diğer çalışmalarda Türkiye'de özellikle farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki ortaya koyulabilir. Böylece Ylänne ve diğerlerinin (2006) bu ilişkiyi sorgulayan çalışması farklı bir kültürde ve bağlamda değerlendirilmiş olabilir. Mevcut araştırma ise bu tür bir ilişkiyi sorgulamıyor olmasına karşın ölçeğin Türkçe'de yükseköğretim düzeyinde kullanılabilirliğini ortaya koyması ve bazı değişkenler bakımından öğretim elemanlarının öğretme yönelimlerine ışık tutması bakımından önemlidir. Diğer yandan araştırma bulguları kapsamında özellikle kıdem ve akademik unvan bakımından alt düzeylerde olan öğretim elemanlarına yönelik olarak üniversitelerde pedagojik anlayışı geliştirici nitelikte hizmet içi eğitimler verilmesi, bu bakımdan üniversiteler bünyesinde hizmet vermekte olan öğretme-öğrenme merkezlerinin sayısının artırılması ve uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Öğrenci sayısı kapsamında lisans düzeyindeki dersliklerde yer alan öğrenci sayısının azaltılması ve özellikle büyük ya da birleştirilmiş sınıf uygulamalarından vazgeçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrenci merkezli öğretimin lisans düzeyinde yaygınlaştırılabilmesi amacıyla da öğretim elemanlarına gerekli pedagojik desteğin öğretme-öğrenme merkezleri aracılığı ile sağlanması ve Yüksek Öğretim Kurumu'na sınıf mevcutlarını azaltacak şekilde bir uygulamayı işe koşması önerilmektedir. Lisans ve lisansüstü düzeylerindeki öğretme yaklaşımı farklarının nelerden kaynaklanabileceği derinlemesine yapılacak olan nitel analizler ile ortaya koyulabilir. Ancak Trigwell ve diğerleri (1999), Postareff ve diğerleri (2007) ile Kember'in (1997) de belirttikleri gibi öğretme yaklaşımını değiştirmek uzun zihinsel bir süreç değişimini gerektirdiğinden öğretim elemanlarına sunulacak olan pedagojik destek eğitimlerinin uzun süreli olması ve izleme çalışmaları ile yakından takip edilmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında toplanan veriler üniversitelerde görevli öğretim elemanlarından elde edilmiştir ve yalnızca gönüllü katılım gösteren eğitim fakültesi öğretim elemanları ile sınırlıdır. Deneme uygulamasına 140, asıl uygulamaya ise 185 öğretim elemanı gönüllü katılım göstermiştir. Dolayısıyla, verilerin Türkiye'ye genellenmesi söz konusu değildir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının da çalışmaya dâhil edilmesi ve örneklemin Türkiye'yi temsil edecek düzeyde artırılması önerilebilir. Diğer yandan araştırma kapsamında öğretme yaklaşımları örneğin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ortaya koyan bir diğer ölçekten elde edilen veriler ile ilişkisel bir incelemeye tabi tutulmamış, kıdem ve öğrenci sayısı gibi bazı değişkenler bakımından öğretme yönelimlerinin farklılaşma düzeyleri incelenmiştir. Daha sonraki çalışmalar bu ölçek ile bir başka ölçekten elde edilen verilerin ilişkisel analizine dayandırılabilir.

Kaynakça

- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Barr, R. ve Tagg, J. (1995). *A new paradigm for undergraduate education*. Change Magazine.
- British Council. (2015). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*. TEPAV.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs.). New York: Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Collins, J. W. ve O’Brien, N. P. (2003). *Greenwood dictionary of education*. Westport, CT: Greenwood.
- Estes, C. A. (2004). Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 141-160.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Gibbs, G. ve Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Goh, P., Wong, K. ve Hamzah, M. (2014). The approaches to teaching inventory: A preliminary validation of the Malaysian translation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 15-26.
- Guzman, M. (2016). Preferred student-centered strategies in teacher education: Input to outcomes-based instruction. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 3(1), 40-48.
- Hall, J. ve Saunders, P. (1997). *Adopting a student-centred approach to management of learning*. C. Bell, M. Bowden ve A. Trott (Ed.), *Implementing flexible learning*. London: Kogan Page.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Işıkoğlu, N., Baştürk, R. ve Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers’ instructional beliefs about student centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics’ conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kessinger, T. (2011). Efforts toward educational reform in the United States since 1958: A review of seven major initiatives. *American Educational History Journal*, 38(1), 263-276.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- McDonald, R. (1985). *Factor analysis and related methods*. New Jersey: Erlbaum.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 15 Şubat 2017 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden erişildi.
- Monroy, F., Geraldo, J. ve Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the approaches to teaching inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31, 172-183.
- Neumann, R., Parry, S. ve Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary context: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 4, 405-417.
- Newman, M. (2004). *Problem-based learning: An exploration of the method and evaluation of its effectiveness in a continuing nursing education programme*. London: Middlesex University.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. bs.). New York: McGraw Hill.
- O’Sullivan, M. (2004). The reconceptualisation of learner-centred approaches: A Nambian case study. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 585-602.

- Pinto, M. ve Sales, D. (2008). Knowledge transfer and information skills for student- centered learning in Spain. *Libraries & the Academy*, 8(1), 53-74.
- Postareff, L., Ylänne, S. L. ve Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stes, A., Gijbels, D. ve Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55, 255-267.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R scale to Turkish samples: Validity and reliability analyses. *International Education Studies*, 10(1), 67-81.
- The European Higher Education Area. (2015a). The bologna process revisited: The future of the European higher education area. 15 Kasım 2016 tarihinde http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/2015%20Implementation%20report_20.05.2015.pdf adresinden erişildi.
- The European Higher Education Area. (2015b). Ministerial conference Yerevan, 2015. 8 Şubat 2018 tarihinde <http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html> adresinden erişildi.
- The European Higher Education Area. (2016). The European higher education area and the bologna process. 10 Şubat 2016 tarihinde <http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html> adresinden erişildi.
- The European Students' Union. (2010). *Student centered learning: An insight into theory and practice*. Bucarest: Lifelong Learning Program.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teacher's approaches to teaching and student learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Vatansever, K. (2011). Öğretim üyelerinin öğretme yönelimlerinin belirlenmesi: Klinisyen öğretim üyeleriyle niteliksel bir çalışma. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 29, 34-47,
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2. bs.). Jossey-Bass.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.
- Yağcı, Y. (2010). A different view of the bologna process: The case of Turkey. *European Journal of Education*, 45(4), 588-600.
- Yalçın İncik, E. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Ylänne, S. L., Trigwell, K., Nevgi, A. ve Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37.