

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM I. VE II. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ
TERCİHLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN
ALGILARININ İNCELENMESİ**
(Doktora Tezi)

LÜTFİ ÜREDİ

İstanbul 2006

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM I. VE II. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ
TERCİHLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN
ALGILARININ İNCELENMESİ**
(Doktora Tezi)

LÜTFİ ÜREDİ

Danışman: Doç. Dr. Yıldız GÜVEN

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**İLKÖĞRETİM I. VE II. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ
TERCİHLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Lütfi ÜREDİ

		İmzalar
Danışman	: Doç. Dr. Yıldız GÜVEN.....	.....
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU	.....
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Sefer ADA.....	.....
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Münire ERDEN.....	.....
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Şefik YAŞAR.....	.....

İlköğretim Bölümü
Doktora Tezi

İSTANBUL 2006

ÖNSÖZ

Bu araştırmada; İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili (uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının (öğretmenliğin sosyal statüsüne, etik değerlerine, alan bilgisi yeterliliklerine, öğretmenlik formasyonuna, kendi yeterliliklerine ilişkin algıları) anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın başlangıcından sonlandırılmasına kadar her aşamasında bana büyük motivasyon ve destek veren, yol gösteren, değerli deneyim ve bilgilerinden yararlanma fırsatı bulduğum, araştırmama büyük bir titizlik ve özen göstererek katkılar sağlayan, hoşgörülerıyla yanımda olan değerli hocam ve danışmanın Doç. Dr. Yıldız Güven'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistiksel analizlerinde bana zaman ayıran ve değerli fikirleri ile yardımlarını esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Canan Savran'a; değerli eleştirileriyle yol gösterici tutumlarından dolayı çalışmama büyük bir katkıda bulunan Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu'na ve Prof. Dr. Sefer Ada'ya; tezimi dikkatle okuyup değerlendiren Prof. Dr. Münire Erden'e ve Prof. Dr. Şefik Yaşar'a teşekkür ederim.

Dilsel eşdeğerlik çalışmamdaki katkılarından dolayı Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Öğretim üyelerine ve ölçek sorularını samimiyetle cevaplayan dördüncü sınıf öğrencilerine; araştırma ölçeklerinin öğretmenlere ulaşmasını sağlayan değerli okul yöneticilerine ve ölçeklerdeki soruları samimi ve içten cevapladıklarına gönülden inandığım tüm öğretmenlerimize sonsuz teşekkürler. Üniversiteye başladığım günden bu yana hocam olan, akademik hayatımın her aşamasında desteğini yürekten hissettiğim ve bana geniş bir bakış açısı kazandırdığına inandığım değerli hocam Prof. Dr. Adil Çağlar'a ve bilimsel yetişmemde, kariyerimde yolumu açan bölüm başkanım Prof. Dr. Ayla Oktay'a, bilimsel katkılarından dolayı Dr. Sibel Cengizhan'a sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca tezimin başından sonuna kadar her aşamasında fikir alışverişinde bulunduğum, zaman zaman ihmal ettiğim sevgili eşim Dr. Işıl Üredi'ye çalışmam boyunca gösterdiği sabır ve bilimsel desteğinden dolayı teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını ölçmek için ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçları 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul ilinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 1306 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının diğer öğretim stili tercih eden öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, çalıştıkları okul türü ve en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hem genel toplam hem de alt faktörler bazında erkek ve bayan öğretmenler arasında bayan öğretmenlerin lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel meslek algılarının $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşları, branşları, mesleki kıdemleri ve en son mezun oldukları okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Stili, Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği, İlköğretim.

ABSTRACT

In this research, it was aimed to examine I and II level primary education teachers' perceptions about teaching profession according to their teaching styles preference.

For determining the teachers' teaching styles preferences, "Teaching Styles Inventory" which developed by Grasha (1996), adopted to Turkish by researcher and for determining teachers' perceptions about teaching profession, "Teaching Profession Perception Inventory" which developed by Şişman and Acat (2003) were used in this research. The assessment tool were applied to 1306 teachers from 49 primary schools in Istanbul by the years of education 2004-2005 and 2005-2006.

Research results showed that I and II level primary education teachers' perceptions about teaching profession according to their teaching styles preference were meaningfully different at $p < .01$ level. The teachers' perceptions about teaching profession who preferred facilitator/personal model/expert teaching styles were obtained to be higher than others. Also it was obtained that there were no meaningful correlation between teachers' gender, age, status, school type they are working, school type they were lastly graduated from and teaching styles preferences. The level at which teachers working and their branches were found to be meaningfully correlated with their teaching styles preferences at $p < .01$ level. The teachers' perceptions about teaching profession were found to be meaningfully higher for female teachers at $p < .01$ level both for total and for sub-factors. The teachers' subject area knowledge, professional formations, and general profession perceptions were found to be meaningfully different at $p < .01$ level according to the school type they are working. Also research results showed that, teachers' perceptions about teaching profession according to their ages, branches, professional status and the school type they lastly graduated from were meaningfully different at $p < .01$ level.

Key Words: Teaching Styles, Teacher Profession, Teaching Profession Perception Inventory, Primary Education.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
II. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. Öğretim Stili	10
2.1.1. Öğretim Stilinin Tanımı	10
2.1.2. Öğretim Stilinin Tarihsel Temelleri	12
2.1.3. Öğretim Stili Modelleri	13
2.1.3.1. Dunn ve Dunn'ın Öğretim Stili Modeli	13
2.1.3.2. Fischer ve Fischer'in Öğretim Stili Modeli	15
2.1.3.3. Witkin'in Öğretim Stili Modeli	16
2.1.3.4. Ellis'in Öğretim Stili Modeli	17
2.1.3.5. Brostrom'un Öğretim Stili Modeli	18
2.1.3.6. Joyce ve Weil'in Öğretim Stili Modeli	19
2.1.3.7. Broudy'in Öğretim Stili Modeli	20
2.1.3.8. Butler'in Öğretim Stili Modeli	20
2.1.3.9. Heimlic ve Van Tilburg'un Öğretim Stili Modeli	21
2.1.3.10. Brekalmans, Levy ve Rodriguez'in Öğretim Stili Modeli	22
2.1.3.11. Quirk'in Öğretim Stili Modeli	24

2.1.3.12. Borich'in Öğretim Stili Modeli	25
2.1.3.13. Levine'nin Öğretim Stili Modeli	26
2.1.3.14. Mosston'un Öğretim Stili Modeli	26
2.1.3.15. Grasha'nın Öğretim Stili Modeli	29
2.1.3.15.1. Grasha'nın Öğretim Stilleri	30
2.1.3.15.2. Öğretim Stili, Öğretim Roller ve Uygun Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki	36
2.1.3.15.3. Grasha'nın Öğretim Stillerinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları ...	40
2.1.3.15.4. Grasha'nın Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi	41
2.1.4. Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması	48
2.1.5. Öğretim Stilinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıması	51
2.1.6. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinde Farklılaşma İhtiyaçları	53
2.1.7. Öğretim Stili Tercihine Etki Eden Faktörler	55
2.1.8. Öğretim Stilini Belirlemek Amacı ile Geliştirilen Ölçme Araçları	62
2.1.8.1. Etkileşim Analizi Kategorileri Ölçeği (FIAC)	63
2.1.8.2. Öğrencilerin Öğretmen Stilleri Algıları Ölçeği (SPOTS)	64
2.1.8.3. Gözlem Programı ve Kayıt Modeli Ölçeği (OscAR 4V)	65
2.1.8.4. Q Tarzı Öğretim Stili Ölçeği (TSQS)	65
2.1.8.5. Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS)	66
2.1.8.6. Dunn ve Dunn'ın Öğretim Stili Ölçeği (TSI)	67
2.1.8.7. Öğretmen Etkileşimi Ölçeği (QTI)	67
2.1.8.8. Grasha'nın Öğretim Stili Ölçeği (TSI)	68
2.2. Öğretmenlik Mesleği	70
2.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı	71
2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri	72
2.2.3. Öğretmenlik Mesleği Algısı	74
2.2.3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsüne İlişkin Algıları	75
2.2.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Etik (Ahlaki) Değerlerine İlişkin Algıları.....	77
2.2.3.3. Öğretmenlerin Alan Bilgisine Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Algıları	78
2.2.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Formasyon Yeterliliklerine İlişkin Algıları	78
2.2.3.5. Öğretmenlerin Kendi Yeterliliklerine İlişkin Algıları	79

İlgili Araştırmalar	80
2.3. Öğretim Stili ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	80
2.4. Öğretmenlik Mesleği Algısı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	97
III. BÖLÜM: YÖNTEM	106
3.1. Araştırma Modeli	106
3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi	106
3.3. Veri Toplama Araçları	107
3.3.1. Öğretim Stili Ölçeği	108
3.3.1.1. Öğretim Stili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması	109
3.3.1.1.1. Öğretim Stili Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması	109
3.3.1.1.2. Öğretim Stili Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması	113
3.3.1.1.3. Öğretim Stili Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması	129
3.3.2. Öğretmenlik Mesleğini İlişkin Algı Ölçeği	132
3.3.3. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	133
3.4. İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesine Yönelik Verilerin Analizi	133
IV. BÖLÜM: BULGULAR	134
4.1. Araştırma Örneklemine Ait Demografik Bulgular	134
4.2. İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleği Algılarına İlişkin Bulgular	138
4.3. Cinsiyet, Yaş, Öğretim Kademeleri, Branş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve En Son Mezun Olunan Okul ile Tercih Edilen Öğretim Stillerine İlişkin Bulgular ...	143
4.4. Cinsiyete, Öğretim Kademelerine ve Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Algılarına İlişkin Bulgular	155
4.5. Yaşa, Branşa, Mesleki Kıdeme ve En Son Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Algılarına İlişkin Bulgular	158
V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	185
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	185
5.2. Öneriler	192
KAYNAKLAR	196

EKLER

Ek : Enstitü Dilekçesi

Ek 1: Uygulama Yönergesi

Ek 2: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Ek 3: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği

Ek 4: Öğretim Stili Ölçeği

Ek 5: İlçeler, Okul Listeleri ve İzin Yazıları

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Grasha (1996)'nın Öğretim Stillerinin Özellikleri	35
Tablo 2.2: Öğretim Stili, Öğretim Roller ve Uygun Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki	39
Tablo 2.3: Öğretim Stillerinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları	40
Tablo 2.4: Grasha (1996)'nın Öğretim Stilleri ve Bu Stillerde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri	47
Tablo 2.5: Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması	49
Tablo 2.6: Öğretim Stili Değerlendirmesinde Kullanılan Ölçme Araçları	69
Tablo 3.1: Araştırmaya Dahil Edilen Okulların Listesi ve Öğretmen Sayıları	106
Tablo 3.2: Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasına Katılan Grubun Ön Test-Son Test Uygulama Tablosu	110
Tablo 3.3: Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin İngilizce ve Türkçe Formlarının Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t değerleri	110
Tablo 3.4: Öğretim Stili Ölçeğinin Maddelerinin İngilizce ve Türkçe Formlarının Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t değerleri	112
Tablo 3.5.1: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	114
Tablo 3.5.2: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeği Sorularının Ön-test Son-test İlişkili Grup t- testi Sonuçları	114
Tablo 3.5.3: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları	115
Tablo 3.5.4: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları ..	115
Tablo 3.5.5: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları	116
Tablo 3.6.1: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	117
Tablo 3.6.2: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeği Sorularının Ön-Test Son-Test İlişkili Grup t-testi Sonuçları	117
Tablo 3.6.3: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları	118

Tablo 3.6.4: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları	118
Tablo 3.6.5: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları	119
Tablo 3.7.1: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	119
Tablo 3.7.2: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeği Sorularının Ön test-Son test İlişkili Grup t- testi Sonuçları	120
Tablo 3.7.3: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları	120
Tablo 3.7.4: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları	121
Tablo 3.7.5: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeği Maddelerinin ayırt edicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları	122
Tablo 3.8.1: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	122
Tablo 3.8.2: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeği Sorularının Ön-test Son-test İlişkili Grup t- testi Sonuçları	123
Tablo 3.8.3: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları	123
Tablo 3.8.4: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları	124
Tablo 3.8.5: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları	124
Tablo 3.9.1: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	125
Tablo 3.9.2: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeği Sorularının Ön-test Son-test İlişkili Grup t- testi Sonuçları	125
Tablo 3.9.3: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları	126
Tablo 3.9.4: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları ..	126
Tablo 3.9.5: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları	127
Tablo 3.10.1: Öğretim Stili Ölçeğinin Tümü için İç-Tutarlılık Katsayıları	127
Tablo 3.10.2: Öğretim Stili Ölçeğinin Tümü ve Alt Ölçekleri için İç-Tutarlılık Katsayıları ..	128

Tablo 3.10.3: Öğretim Stili Ölçeği'nin İngilizce ve Türkçe (Farklı Dillerdeki) Formlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	128
Tablo 3.11.1: Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Öğretmenlik Mesleği Algısı Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon	129
Tablo 3.11.2: Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Ölçeklerine Ait Merkezi Dağılım Ölçüleri	131
Tablo 3.11.3: Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Ölçekleri için One-Sample Kolmogrov- Smirnov Z Testi Sonuçları	131
Tablo 4.1.1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre yüzde ve frekans dağılımı ...	134
Tablo 4.1.2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre yüzde ve frekans dağılımı ...	134
Tablo 4.1.3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kademelerine göre yüzde ve frekans dağılımı	135
Tablo 4.1.4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre yüzde ve frekans dağılımı ...	135
Tablo 4.1.5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre yüzde ve frekans dağılımı	136
Tablo 4.1.6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre yüzde ve frekans dağılımı	136
Tablo 4.1.7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun olduğu okula göre yüzde ve frekans dağılımı	137
Tablo 4.1.8: Araştırmada Kullanılan Grasha'nın Öğretim Stili Bileşenleri	137
Tablo 4.1.9: Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre yüzde ve frekans dağılımı	138
Tablo 4.2.1: Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	139
Tablo 4.2.2: Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları	141
Tablo 4.2.3: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının hangi öğretim stili tercihlerine göre farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları	142
Tablo 4.3.1: Cinsiyet ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları	144
Tablo 4.3.2: Yaş ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları	146

Tablo 4.3.3: Kademe ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları	147
Tablo 4.3.4: Branşları ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları	149
Tablo 4.3.5: Kıdemleri ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları	151
Tablo 4.3.6: Okul türü ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları	152
Tablo 4.3.7: En son mezun olunan okul ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları	154
Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları	156
Tablo 4.4.2: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının öğretim kademelerine göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları	157
Tablo 4.4.3: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının okul türüne göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları	158
Tablo 4.5.1: Öğretmenlerin yaşa göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	160
Tablo 4.5.2: Öğretmenlerinin yaşa göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları	162
Tablo 4.5.3: Öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları	163
Tablo 4.5.4: Öğretmenlerinin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	165
Tablo 4.5.5: Öğretmenlerinin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları	168
Tablo 4.5.6: Öğretmenlerinin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları	169
Tablo 4.5.7: Öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	173

Tablo 4.5.8: Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları	175
Tablo 4.5.9: Öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları	177
Tablo 4.5.10: Öğretmenlerinin en son mezun olduğu okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	179
Tablo 4.5.11: Öğretmenlerin en son mezun olduğu okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları	181
Tablo 4.5.12: Öğretmenlerinin en son mezun olduğu okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları	182

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Cinsiyete göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı ...	145
Şekil 2: Yaşlara göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı	147
Şekil 3: Kademelere göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı	148
Şekil 4: Branşlara göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı ...	150
Şekil 5: Kıdemlerine göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı	152
Şekil 6: Görev yaptıkları okul türüne göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı	153
Şekil 7: En son mezun olunan okula göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı	155

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumların hızlı bir gelişim süreci içine girdiği günümüzde, gelişim ve değişime ayak uydurabilecek ve gelişim zincirine yeni halkalar ekleyebilecek bireylere duyulan ihtiyaç eğitimin önemini her geçen gün biraz daha arttırmaktadır. Bilimde gerçekleşen değişimler politikadan ekonomiye pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bilginin temel yapısındaki değişiklikler eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuş, akıl ve gözlemlle ulaşılan bilginin her zaman geçerli olmadığı kabul edilmesiyle beraber bilgi yüklemeye yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılması ve öğreneni merkeze alan yaklaşımların ön plana çıkarılması önem kazanmıştır. Böylelikle bireyi yani öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rollerini değiştirmiş, öğretmenlerden bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırma, destekleme ve öğrenciyi rehberlik etme gibi rolleri gerçekleştirmesi beklenmiştir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmesi ise öğrenmeyi sağlayan aracı bir faaliyet ile yani “öğretim” işleviyle mümkündür. Bu nedenle; günümüzde eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda öğrenme-öğretme süreci içinde “öğretim” kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Wilson (1997) öğretimi; düzenli bir öğrenme ortamında öğrencilere kavrama ve beceri kazandıran veya konu alanıyla ilgili izlenimler veren, öğretmenin görev aldığı bir işlev olarak tanımlamaktadır.

Öğretme ve öğrenme süreci, bir eğitim programı içinde incelenmesi en güç alanlardan biridir. Özellikle sınıf içi etkileşimin net bir biçimde çözümlenmesi öğrenme-öğretme süreci içindeki çözümsüz gibi görünen birçok sorununun da çözülebilmeye olanak tanıyacaktır. Öğretme-öğrenme sürecinin üç temel unsuru vardır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamıdır. Öğrencilerin istenilen davranışları kazanmalarını sağlamak, bu üç önemli unsurun niteliklerinin yükseltilmesiyle mümkün olmaktadır. Eğitim sistemine işlenmemiş bir şekilde giren öğrencinin sistemden istenilen yönde çıkmasını sağlamada en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir. Çünkü;

bir öğretmen, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde kullanacağı strateji, yöntem ve teknikleri öğrencinin öğrenme özelliklerine göre planladığı ve uyguladığı, ortamı doğru ve iyi düzenlediği, öğrencilerle karşılıklı hoşgörü sınırları içinde iletişim kurduğu oranda başarıya ulaşabilecektir. Bu da öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği temel niteliklere sahip olmasıyla mümkündür. Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan ve haz alan, mesleki etiğe (ahlak) değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir. Meslek ile ilgili olumlu algılar, bu niteliklerin varlığını ortaya koyarken olumsuz algılar da bu niteliklerden yoksunluğu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, meslek algısı bağlamında öğretmenin sosyal statüsü, alan bilgisi, öğretmenlik meslek formasyonu, genel kültür ve etik değerlere sahip olma konusunda kendini algılama şeklinin öğretmenin öğretim davranışları tercihi yani öğretim stili ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Garcia (1992) öğretim stilini, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem olarak düşünülebileceğini vurgulamıştır (Akt. Lee, 2004). Grasha (2002a) öğretim stilini, öğretmenlerin öğrencilere karşı öğrenme-öğretme süreci içerisinde sergiledikleri davranışlar ve yönelimlerinde gösterdikleri süreklilik ve tutarlılık olarak tanımlarken, Darkenwald ve Merriam (1982) ise öğretmenin sınıfta sergilediği, öğretilen konu değişse bile aynı kalan, tanımlanabilen davranışlarının bütünü olarak belirtmiştir (Akt. Lee, 2004). Bu anlamda öğretmen davranışlarının sınıf ortamını her şeyden daha fazla etkilediği ve değiştirdiği söylenebilir. Öyle ise öğretim stilinin, sınıf ortamının özelliklerini etkileyen öğretmen davranışları ile ilgili olduğu görülmektedir.

Carr (1998)'e göre öğretim stili, öğretmenin öğrenme-öğretme işlevini gerçekleştirirken sergilediği tavırlar, davranışlar ve özelliklerin bütünüdür. Öğretmenin amacı, öğrencinin toplumsal hayatının üzerinde son derece önemli rol oynayan kişisel gelişime destek olmaktır. Öğretmen öğrencisine öğretirken öğretim stili tercihini bilmeli ve öğrencilerinin öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmak için bu stili nasıl uygulayacağını farkında olmalıdır. Bir öğretim stili, öğretmenin kişiliğini ve öğrenme ortamını en iyi nasıl destekleyeceği konusundaki yargılarını yansıtmaktadır. Buna

paralel olarak Smith (1982), öğretim stiline bir öğretmenin öğrenme-öğrenme sürecindeki karakteristik davranışlarına işaret ettiğini belirtmektedir (Akt. Lee, 2004).

Cooper (1999)'a göre öğretim stili, öğretmenlerin sınıfı yönetmeye yönelik olarak gösterdiği davranışları içermektedir. Öğretmenler bu davranışları gerçekleştirebilecekleri sınıf koşullarını yaratmak ve öğrencilerin uygulama hedeflerine ulaşmalarını sağlayabilmek amacıyla sergilemektedirler (Akt. Cohen ve Amidon, 2004).

Heimlich ve Norland (2002)'a göre öğretim stili araştırmaları, bir öğretmenin davranışları ve felsefesi arasındaki uyumu temel alır. Stil hakkındaki çalışmaların amacı; bir programdaki öğrencilerin veya katılımcıların öğrenim fırsatlarını arttırmak için öğretmenlerin neye inanıyor olduklarını tespit ederek bu inançları, öğretim davranışları ile uyumlu hale getirmenin yollarını bulmaktır. Bu bağlamda öğrenim stili, öğretmenlere kendi öğretimlerini keşfetme konusunda sağlam bir başlangıç noktası sunmaktadır.

Öğretim stili etkili öğretmen karakteri ile de bağlantılıdır. Örneğin, kaygılı öğretmenler, öğretim sırasında sınıfın fikirlerinden çok bildiği kavramlara yönelirler ve öğrencilerden gelen soruları pek hoş karşılamazlar. Bu özelliğe sahip öğretmenler öğretmen-merkezli öğretim stillerini benimserler (Levine, 1998). Benzer şekilde Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) öğretim stillerinin, öğretmenin kişiliğinin bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Bu stiller, öğretmenin öğretecekleri hakkındaki ihtiyaçları, duyguları, güdülerini, inançları ve yönelimlerine bağlı olarak oluşur. Öğretmenler öğretim stillerini ve bu stillerin özelliklerini dikkate almak suretiyle öğrenim-öğretim etkileşimlerini geliştirebilirler.

Zisow (2000)'a göre öğretim stili, öğretmenlerin yeni teknolojilerin kullanmasını doğrudan etkileyen birinci faktördür. Geleneksel öğretmenlerin yeni araçlara karşı geliştirmiş oldukları olumsuz düşüncelerin temelinde aslında bir yenilik ve değişim korkusu vardır. Öğretim teknolojilerinin kullanılması, öğretmenin yeni bir araç kullanma konusunda istekli olmasına bağlıdır. Video kamerası, kaset çalar, projektör, televizyon ve bilgisayar gibi araçları kullanan öğretmenlerin öğretim stilleri yeni araçlar kullanmayı kabul eden bir yapıdadır.

Conti (1989)'ye göre öğretmenler kendi öğretim stillerine dair bilgiye sahip oldukları zaman sınıflarını nasıl düzenleyecekleri ile ilgili, öğrencilerle nasıl ilgilenecekleri ile ilgili ve öğrencilerin öğrenmeyi nasıl daha iyi bir şekilde gerçekleştirebilecekleri ile ilgili değişiklikler yapabilirler. Grasha (1996)'ya göre, kendi öğretim stillerinin sınırlarını bilen öğretmenler öğretim ortamından en iyi şekilde nasıl faydalanacağını daha iyi tahmin edebilmektedirler. Öğretim stili, öğretmenin öğretim-öğrenim süreci içerisinde çeşitli davranım tercihlerini tanımlaması, farklı davranım tercihleri arasındaki karşılıklı ve tekrarlanmakta olan etkileşimleri açıklaması, öğrenme ve başarı ile bireyin hedefleri, inançları, algıları, motivasyonu ve iradesi arasında doğrudan ilişki kurması açısından oldukça önemlidir.

Öğretim stilleri, öğrencinin bireysel özellikleri ile yakından ilişkilidir. Çünkü, öğrencilerin duyuşsal, kişilik ve kültürel özellikleri öğrenme süreci üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Lee, 2004). Her öğrencinin farklı bireysel özellikler taşıması, süreç içerisinde her öğretmenin farklı bir öğretme stiline sahip olduğu gerçeğini karşımıza çıkartmaktadır. Ortaya çıkan stil de çoğu zaman öğretmenin kullandığı strateji, yöntem, teknik, ortamı düzenleme, uygulama ve değerlendirme özelliklerine yansımaktadır. Ancak, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğretimi gerçekleştirmek amacıyla seçtikleri strateji, yöntem ve teknikler arasında farklılıklar bulunmaktadır (Wilson, 1997). Bilindiği gibi; bir hedefe ulaşmak üzere izlenen yol olarak tanımladığımız yöntemler, yöntemlerin uygulanış biçimi olarak adlandırılan teknikler ile birlikte düşünüldüğünde anlam kazanmaktadır. Strateji, yöntemin üzerinde daha geniş bir şemsiye oluşturmaktadır. Strateji, yöntemi kapsamakla birlikte durumlara, olaylara ve görevlere bağlı olarak kullanılan yaklaşımları, alınacak önlemleri de içinde barındırır. Bu bağlamda stratejiler, öğretmene yöntem ve tekniklere göre daha geniş bir hareket alanı çizer (Babadoğan, 2000; Güven, 2004). Öğretim stili ise bu üç (strateji, yöntem ve teknik) kavramsal yapıyı yönlendiren, bireysel özellikler takımı olarak ortaya çıkmaktadır (Babadoğan, 2000). Öğretmenler, öğretim stillerini tanımak ve bu stilleri hayata geçirmek suretiyle etkili öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerdeki öğrenmeyi en üst seviyeye çıkarabilirler.

Öğretmenlerin öğretim süreci içindeki rolleri hakkında yapılan araştırmalar daha çok öğretmen-merkezli ve öğrenci-merkezli öğretim şekillerinde öğretmenin içeriği öğrenciye aktarma biçimleri arasındaki farklılıklara odaklanmış veya öğretmenin içeriği öğrenciye aktarma biçimleri konusu, rol davranışları çerçevesinde ele alınmıştır (Heimlich ve Norland, 2002; Conti, 1989). Bununla birlikte son yıllarda yapılan birçok araştırmada öğretim stiline öğrencilerin ve öğretmenin özellikleri ile bağlantısı incelenmiştir. Yapılan araştırmalar öğretim stili ile öğrencilerin öğrenme stilleri (Cheng, 2001; Blanch ve Evelyn, 2000; Raven, 1995; Felder, 1988; Lindsay, 1999), akademik başarıları (Ling ve Man, 2000; Keri, 2002; Miglietti ve Strange, 1998; Sutton, 2003), öğretmen davranışlarını kabul etme (Ching'anga, 1999) arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim stilleri ile öğretmenin özellikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda ise öğretim stiline öğretmenlerin başarı ve tutumları (Mitchell, 2000), eleştirel düşünceleri (Quitadamo, 2002), bilgisayar kullanımları (Lloyd 2002; Nelson, 2001), öğretim teknolojileri kullanımı (Lindsay, 1999), inanç ve tutumları (Lloyd, 2002), cinsiyetleri ve yaşları (Mendoza, 2004) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu özelliklerin yanı sıra öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerle ilgili olarak birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda bir çok özellik ortaya konmuştur (Kuzgun, 1991; Ünal, 1991; Kulaksızoğlu, 1995; Başar, 1995; Okçabol ve Gök, 1998; Oktay, 1998; Celep, 1998; Atlıoğlu, 1998; Ergün ve Duman, 1998; Kayabaşı, 1998). Öğretmen nitelikleri bağlamında öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli özellik öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının yüksek olmasıdır (Ültanır, 1998; Şişman ve Acat, 2003; Acat ve Arkadaşları, 2003).

Öğretmenlerin sınıf içinde oluşturdukları öğretim durumlarının, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının etkisiyle şekillenebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları, onların kendilerini toplum içinde nasıl gördükleri, motivasyonları ve sınıf ortamındaki öğretimlerini nasıl gerçekleştirdikleri üzerinde etki yaratmaktadır. Araştırmacılar, bu davranış, algı ve beklenti biçimlerinin öğretmenlerin kendi sınıflarında oluşturdukları profesyonel roller ve sınıf atmosferleri üzerinde de etkili olduğunu savunmuşlardır (Cohen ve Amidon,

2004). Meslek algısı öğretmenlerin öğretime ne şekilde yaklaştığını ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ne şekilde karşıladığını ortaya koyan önemli faktörlerden birisidir (Felder ve Henriques, 1995).

Eğitim-öğretim ortamlarında verimliliği arttırmanın en önemli yolu öğretmenlerin öğretim becerilerinin, davranışsal tutarlılıklarının, yönelimlerinin, kişisel inanç ve değerlerinin göz önünde bulundurulmasıdır. Ülkemizde öğretmenlerin eğitimleri, deneyimleri, mesleki yeterlilikleri, davranışları, sosyal statüleri ve toplumsal sorumlulukları vs. gibi konularda birçok araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları tutum, beceri ve yetenekleri tespiti yönelik birçok anket ve ölçek de bulunmaktadır. Ancak literatürde öğretmenlerin kişisel öğretim becerilerini, davranışsal tutarlılıklarını, yönelimlerini, inanç ve değerlerini temel alan öğretim stilleri ile ilgili araştırmalara hiç yer verilmemiştir.

Ülkemizde de gerek çağdaş eğitim anlayışının öğretmene yüklediği sorumluluklar ve gerekse yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirmek amacıyla öğretmenlerin öğretim stilleri, öğretim stilleri ile ilgili değişkenler ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu düşünceden hareketle “İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları farklılık göstermekte midir?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili (uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının (öğretmenliğin sosyal statüsüne, etik değerlerine, alan bilgisi yeterliliklerine, öğretmenlik formasyonuna, kendi yeterliliklerine ilişkin algıları) anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda cevaplamayı amaçladığı sorular aşağıda yer almaktadır:

1. İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili (uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları (öğretmenliğin sosyal statüsüne, etik değerlerine, alan bilgisi yeterliliklerine, öğretmenlik formasyonuna, kendi yeterliliklerine ilişkin algıları) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Cinsiyet, yaş, öğretim kademeleri, branş, mesleki kıdem, okul türü ve en son mezun olunan okul ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Cinsiyete, öğretim kademelerine ve okul türüne göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Yaşa, branşa, mesleki kıdeme ve en son mezun olunan okula göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada elde edilen bulguların, öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğine dikkat çekeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, elde edilen bulguların öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile ilgili farkındalık sağlayacağı ve öğretim stillerinin öğretmenlerin mesleki algısına nasıl yansıdığını ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Öğretim stili araştırmaları öğretmenlerin kendilerini incelemeleri ve bu incelemeler sonucunda elde ettikleri deneyimler, öğretim uygulamaları açısından önemli bir yere sahiptir. Bu yolla öğretmenler, öğrenciler için doğru olan öğrenim deneyimlerini sağlama fırsatına sahip olurlar. Ayrıca, öğretim stili bilgisi, öğretmenlerin öğretimin mantığını daha iyi kavramalarına, çeşitli öğretim yolları içinde kendilerine en

uygun olanını seçmelerine ve kendi öğretim stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelerine fırsat tanır.

Öğretmenlerin öğretim stillerinin araştırılması öğretim becerilerinin ve kişisel özelliklerinin farkında olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bir programdaki öğrencilerin öğrenim fırsatlarını arttırmak için öğretmenlerin öğretim inançlarını tespit etmek ve bu inançları, öğretim davranışları ile uyumlu hale getirmenin yollarını bulmak ve kendi öğretimlerini keşfetme konusunda büyük önem arz etmektedir. Bu sayede öğretim stili üzerinde çalışarak öğretmenlerin ve onların eğitim verdiği öğrencilerin yararına olacak adımlar atılabilir.

Ayrıca, bu çalışmanın öğretmenlerin öğretim stillerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını geliştirmeye yönelik olarak yapılacak araştırmalara temel oluşturacağı düşünülmekte ve literatürdeki öğretim stili ile ilgili boşluğun doldurulması hedeflenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir. Bunlar:

1. Araştırmaya katılan ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin uygulanan “Öğretim Stili Ölçeği”ndeki sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin uygulanan “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği”ndeki sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”ndaki sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada ele alınan öğretim stili tercihleri, Grasha (1996)’nın öğretim stili modeline dayanan uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları sosyal statü, etik (ahlak) değerler, alan bilgisi, öğretmenlik formasyonu ve mesleki yeterlilik algıları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, araştırma grubuna seçilen İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenleriyle sınırlıdır.
4. Araştırma İstanbul İli Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçeleri ile sınırlıdır.
5. Araştırma 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim: Hedeflerle belirlenen davranışların öğrenciye kazandırılması için öğrenme yaşantıları oluşturma süreci (Fidan, 1985).

Öğretim Stili (Teaching Style): Öğretim inançları ve değerleri yani kişinin felsefesi ile öğretim-öğrenim süreçlerinde kullanılan davranışları birbiriyle örtüştürme çabası (Heimlich and Norland, 2002).

Öğretmenlik Mesleği: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği (Ada ve Ünal, 2001).

Algı: Duyu organlarını uyaran olayların, niteliklerin, kişinin çevresine ilişkin yaşantılarındaki benzerlikleri kavrama ve farklılıkların, ilişkilerin farkında olma süreci (Morgan, 1993).

Öğretmenlik Mesleği Algısı: Öğretmenlik mesleği üyelerinin mesleğin sosyal statüsünü benimseme, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyma, mesleki etiğe değer verme, mesleğin gerektirdiği temel nitelikler ile ilgili farklılıkların ve ilişkilerin farkında olmaları.

II. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Öğretim Stili

Öğretim stili kavramı, son yıllarda yurt dışında eğitim literatüründe sıkça kullanılan kavramlardan biridir. Öğretmenlerin bireysel ve öğretimsel farklılıklarını vurgulayan birçok araştırmanın yapılması öğretim stili kavramını popüler bir hale getirmiştir. Bu araştırmalarda eğitimciler öğretim stilleri hakkında farklı fikirler ileri sürerek birçok öğretim stili modeli geliştirmişler ve çok boyutlu olan bu kavramın eğitim bilimleri literatürü içerisinde yer almasını sağlamışlardır.

2.1.1. Öğretim Stilinin Tanımı

Öğretim stili, eğitim araştırmacıları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Onlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Grasha (2002a)'ya göre öğretim stili, öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim-öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır. Yine Grasha (1996; 2003b)'ya göre öğretim stili, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının, performansının, inançlarının, ihtiyaçlarının ve pedagoji hakkındaki bilgilerinin özel bir görünüşüdür. Bu stiller, öğretmenlerin öğretim-öğrenim süreci içinde öğretmenlerin bilgiyi nasıl sunduğu, öğrenciler ile nasıl etkileşime girdiği, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışlarını içerir. Benzer şekilde Fischer ve Fischer (1979)'da öğretim stilini, bir öğretmenin öğretim sürecinde benimsediği ve tutarlı olarak sergilediği öğretimsel davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Reinsmith (1994)'e göre öğretim stili, öğretmenin hazır bulunuşluluğu, öğrencilerle karşı karşıya gelişinin niteliği ve doğasıdır. Bu doğa, bir öğretmenin öğrencilerle gerçekleştirdiği karşılıklı etkileşimi ve bu etkileşimdeki yerine ilişkin farkındalığını yansıtır. Bu vesileyle öğretmenler öğretim stillerine göre öğrencilere bilgiyi aktarma, rehberlik etme ve öğrencilerle etkileşim kurma görevlerini gerçekleştirirler.

Heimlich ve Norland (1994: 2002)'a göre öğretim stili, öğretim davranımı tercihidir. Bu tercihte esas olan unsur öğretmenin öğretim davranımları ile öğretim inançlarının birbirleri ile uyum içinde olmasıdır. Bu düşünceden hareketle Heimlich ve Norland (2002) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim inanç ve değerleri ile öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını birbiri ile örtüştürme çabası olarak tanımlamıştır.

Dunn ve Dunn (1979)'a göre öğretim stili, öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumlarıdır. Gregorc (1979)'a göre öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimde bulunurken sergiledikleri davranışların tümüdür. Conti (1985b) ise bir öğretmenin ısrarla devam ettirdiği kendine has öğretim şekli olarak tanımlar. Cross (1979)'a göre her eğitimcinin kendine has bilgi toplama, organize etme, dönüştürme ve öğretim şeklidir (Akt. Heimlich ve Norland, 2002).

Ellis (1979) öğretim stilini, öğretmenin öğretim süreci içinde sergilediği davranışlar olarak tanımlamıştır. Darkenwald ve Merriam (1982)'in tanımları ise, öğretmen tarafından çeşitli sınıf davranışlarının belirlenmesi ve içeriğin buna göre düzenlenmesidir (Akt. Conti, 1985b; Carr, 1998). Nadarajan (2002)'da öğretim stilini, öğretmenlerin bilgiyi aktarmada kullandıkları dil farklılıkları olarak tanımlamıştır.

Eğitim ile ilgili literatürde iki baskın öğretim stili tanımlanmıştır. Bunlar öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim stildir (Conti, 1985b; Carr, 1998). Öğretmen merkezli öğretim stilinin felsefi dayanağı pedagojik olan bir eğitmeni yansıtırken, öğrenci merkezli öğretim stilinin felsefi dayanağı adragojik olan yani yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı bir eğitmeni yansıtır. Literatür, eğitimde öğrenci merkezli öğretim stilinin öğretmen merkezli öğretim stiline göre daha pozitif sonuçlar verdiği üzerinde durmaktadır (Conti, 1985a; Carr, 1998). Yetişkin eğitimi ilkelerinin kurucularından biri olan Malcolm Knowles (1970), “Öğretmen davranışının, öğrenme atmosferinin yapısını herhangi başka bir etkenden muhtemelen daha fazla etkilediğini belirtmiştir” (Carr, 1998).

Öğretim stiline ilişkin birçok tanımın yapılmış olmasına karşın araştırmacıların yaptıkları tanımların odak noktasını öğretmenlerin tutarlı olarak gösterdikleri öğretim davranışları oluşturmuştur.

2.1.2. Öğretim Stilinin Tarihsel Temelleri

Günümüzde gerçekleştirilen öğretim stili araştırmalarına ışık tutması açısından öğretim stillerinin tarihsel temellerinin analiz edilmesi önemlidir. Reed (2001) öğretmenlerin öğretim davranışlarının analizinde tarihsel olarak üç önemli aşama olduğunu ileri sürmüştür. Birinci aşama, XIX. yüzyılın başlarında gerçekleştirilen öğretim stili araştırmalarına dayanmaktadır. Bu aşamada araştırmacılar öğrencilerin, kendi öğretmenlerini nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. 1930 yılının başlarında başlayan ikinci aşamada ise öğretim stili araştırmacıları öğretmenlerin öğretim davranışlarındaki benzerlikleri gözlemlemeye ve tanımlamaya yönelik araştırmalara odaklanmışlardır. Üçüncü aşamayı oluşturan 1960'lı yıllarda ise öğretim stili araştırmacıları etkili öğretmen davranışlarını tanımlamışlar ve bu davranışlara ilişkin ölçekler geliştirmişlerdir. Öğretim stillerine ilişkin bugün kü araştırmaların genel olarak üçüncü aşamaya dayandırıldığı söylenebilir.

Öğretim ve öğrenmeye ilişkin çalışmalar çok geniş bir literatüre sahip olmakla birlikte temelde bu çalışmaların geleneksel öğretim stiline karşı ilerlemeci (progressive) öğretim stili tartışmalarına odaklandığı görülmektedir. Bennett (1976) yaptığı bir çalışmada ilerlemeci öğretim stiline sahip öğretmenlerin geleneksel öğretim stiline sahip öğretmenlerden daha etkili öğretim davranışlarına sahip olduğunu tespit etmiştir. Öğretim stilleri üzerine yapılan daha sonraki çalışmalarda ise öğretim stilleri ve öğrenme stillerinin öğrenci kazanımları ile ilişkisinin tanımlamasında farklılıklar olduğu ortaya konmuştur (Akt. Ling ve Man, 2000). Brophy ve Good (1986) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin öğretmenleri ile sınıf içi etkileşimlerde bulunmaktan çok denetim olmaksızın, kendi kendilerine çalıştıklarında daha etkili öğrendiklerini tespit etmişlerdir (Akt. Ling ve Man, 2000).

Flanders ve arkadaşları (1960) öğretim stili araştırmalarının doğasından kaynaklanan birçok problemi içerdiğinden bahsetmişlerdir. Bu problemlerden ilki

zaman problemidir. Ders süresinin kısa olması öğretmeni daha çok öğretmen merkezli öğretim stiline yani anlatım yöntemini baskın olarak kullanmaya itebilir. Fakat dersin işlenmesi için yeteri kadar süre verildiğinde öğretmen öğretimi çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerle zenginleştirerek, öğrenci merkezli öğretim stili kullanabilir. İkinci problem birçok öğretim stili çalışmasında kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik konularıdır. Diğer bir problem ise öğretmenlerin farklı öğretim stillerine sahip olabileceği gerçeğidir (Akt. Reed, 2001). Costa ve Piéron (1996)'a göre bir öğretmen farklı durumlarda farklı öğretim stillerini kullanmak durumunda kalabilir. Bu da öğretmenlerin kesin ve belirli bir stile sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle literatüre bakıldığında öğretim stillerinin farklı kategorilere ayrıldığı görülmektedir.

2.1.3. Öğretim Stili Modelleri

Araştırmacılar öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını temel alarak birçok öğretim stili modeli geliştirmişlerdir. Bu bölümde Dunn ve Dunn'ın, Fischer ve Fischer'in, Witkin'in, Ellis'in, Brostrom'un, Joyce ve Weil'in, Broudy'in, Butler'in, Heimlic ve Van Tilburg'un, Brekelmans, Levy ve Rodrigez'in, Quirk'in, Borich'in, Levine'nin, Mosston'un, ve son olarak ta araştırmamızın teorik çatısını oluşturan Grasha (1996)'nın öğretim stili modelleri incelenmiştir.

2.1.3.1. Dunn ve Dunn'ın Öğretim Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1979) oluşturdukları öğretim stili modelinde öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğretmeye çalıştıklarına dikkat çekmişler ve yaptıkları bir çalışmada bir öğretim stilinin diğer öğretim stillerinden daha üstün olmadığını, öğretim stilinin duruma ve konuya göre değişebileceğini vurgulamışlardır. Araştırmacılar öğretmenlerin öğretim stillerini değerlendirirken başvuracakları ölçütleri dokuz madde de belirtmişlerdir:

- 1. Eğitim Felsefesi (Education Philosophy):** Eğitimin amaçlarını, eğitimin bireysel, toplumsal ve milli değerlerini tartışır.

2. **Öğrenci Tercihleri (Student Preferences):** Öğrencilerin tercihleri, kişilik tipleri ve davranışları öğretmenin sınıfı nasıl ele alacağı konusunda öğretmene yol gösterir.
3. **Öğretimi Planlama (Instructional Planning):** Öğretimi planlama, öğrenci ihtiyaçlarının analiz edilmesi, bu ihtiyaçların giderilmesi süreci ve değerlendirme sürecini betimler.
4. **Öğrencileri Gruplandırma (Students Grouping):** Öğrencileri gruplandırma, öğretmenin sosyalleşmeye imkan tanıyan öğrenme sürecini hazırlaması ile ilgilidir.
5. **Sınıf Düzeni (Room Design):** Sınıf düzeni, öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim ortamını kullanma şekli ile ilgilidir.
6. **Öğretim Çevresi (Teaching Environment):** Öğretim çevresi, öğretmenin sınıf içi etkinlikleri nasıl düzenlediği ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına ne gibi önlemler aldığı ile ilgilidir.
7. **Öğretim Özellikleri (Teaching Characteristics):** Öğretim özellikleri, öğretmenin özellikleri ve standartları ile ilgilidir. Öğretmenin esneklik derecesini, öğretilenlerin önemine ilişkin algısını, öğrenciler üzerindeki yönetiminin ve kontrolünün derecesini içerir.
8. **Öğretim Yöntemleri (Teaching Methods):** Öğretim yöntemleri, öğretmenin çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması ve öğrencilerinin derse katılımını sağlaması ile ilgilidir.
9. **Değerlendirme Teknikleri (Evaluation Techniques):** Değerlendirme teknikleri, öğretmenin öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmede, gelişlerini izlemede ve başarısını değerlendirmede kullandığı teknikleri içerir.

Dunn ve Dunn (1993) daha sonra kendi öğretim stili modellerini yeniden gözden geçirmişler öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri,

öğrenme ortamı, sınıf yönetimi ve eğitim felsefesi olmak üzere altı boyut belirlemişlerdir. Dunn ve Dunn, öğretmenlerin bir çoğunun kullandıkları öğretim yöntemlerinden dolayı çok bireyselleştiklerini savunmakta ve bu yüzden de bireysel yöntemi kullanan öğretmenlerin kendi stillerini genişletme ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadırlar (Akt. Whittington ve Raven, 1995).

2.1.3.2. Fischer ve Fischer'ın Öğretim Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1979) gibi, araştırmalarını takım olarak yürüten Fischer ve Fischer (1979) da öğretmenleri sınıf ortamında gözlemleyerek öğretim stili modellerini oluşturmuşlardır. Onlara göre; öğretmenlerin öğretim stilleri kendi öğrenme stillerini yansıtmakta ve bu da öğrenci başarısını etkilemektedir. Araştırmacılara göre öğretim stili, öğretim yönteminden farklıdır. İki öğretmenin her biri anlatım, küçük grup tartışması, görsel-işitsel araçları kullanabilir. Ancak stil her biri için farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu noktaya açıklık getirmek için Fischer ve Fischer (1979) öğretime ilişkin altı tane stil belirlemiştir:

- 1. Görev-Odaklı Öğretmen (Task-Oriented Teacher):** Öğretmen, öğrenilecek materyalleri belirler öğrencilere ne yapacaklarını, onlardan nasıl bir görev ve ödev beklediğini anlatır. Öğretmen, öğrencilerden iyi bir performans bekler.
- 2. İşbirlikçi-Planlayıcı Öğretmen (Cooperative-Planning Teacher):** Öğretmen, ders sürecini öğrencilerle işbirliği yaparak planlar ve öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik eder. Öğretmen öğrencilerin fikirlerine saygı göstererek onları derse katılımları konusunda cesaretlendirir.
- 3. Çocuk Merkezli Öğretmen (Child-Centered Teacher):** Öğretmen, programı çocuğun ilgisine ve merakına göre yapılandırır, çocuğun ilgisini çekecek materyaller hazırlarlar. Program çocuğun ilgisine ve merakına göre şekillendirilir. Çünkü, çocuğun ilgisi öğretmenin ön hazırlığından önce gelir.

4. **Konu Merkezli Öğretmen (Subject-Centered Teacher):** Öğretmen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından çok öğretilecek konunun örgütlenmesine odaklanır. İşlenilecek konular öğrencilerin ihtiyaçlarından önce gelir.
5. **Öğrenme Merkezli Öğretmen (Learning-Centered Teacher):** Öğretmen öğrenci, programın amacı ve işlenilecek konu ile eşit konuda ilgilenir ve öğrencileri özerk olmaya teşvik eder. Öğrencilerde öğrenmeyi sağlamak amacıyla onlara özerk bir şekilde yardım eder.
6. **Duygusal Olarak Heyecan Verici Öğretmen (Emotionally Exciting Teacher):** Öğretmen kendi heyecanlı ve yoğun duygusal halini öğretime yansıtır. Öğretmen sınıfa şevkle girer ve genel olarak heyecanlı, hareketli ve duygu dolu bir sınıf atmosferi yaratır, öğretimi mümkün olduğu kadar özendirici hale getirmeye çalışır. Bunun tam tersi olan duygularını ise bastırır.

Öğretim stilleri, öğretmenlerin öğretim amaçlı kullandıkları düz anlatım ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerinden farklıdır. Öğretim stilleri öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim içindeyken sergiledikleri davranışların tanımlanmasını gerektirir. Öğretmenler uygulamalarıyla bu kategorileri tanımlamaya çalışmalı, en iyi metodu kullanmalıdırlar (Heredia, 1999).

2.1.3.3. Witkin'in Öğretim Stili Modeli

Witkin (1979), alan-bağımlı ve alan-bağımsız öğrenme teorisi üzerine kurduğu bir öğretim stili modeli geliştirmiştir. Witkin (1971)'e göre, geçmiş yaşantısında karşılaştığı nesnelere farklı bakış açısıyla yaklaşan çevresindeki varlıkları çözümsel olarak algılayan bireylerin sahip olduğu bilişsel stile alan bağımsız, çevresine edilgen bir şekilde uyan, bulunduğu ortamdaki etkilenen ve bütünü algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stile ise alan bağımlı adını vermiştir (Akt. Güven, 2003; Şimşek, 2004; Güven, 2000). Araştırmacı alan bağımlı ve alan bağımsız stillerin sahip olduğu özellikleri şu şekilde belirlemiştir:

a. Alan-Bağımsız Öğretmen:

1. Dersler öğrencilerin en yüksek düzeyde katılımını sağlayacak şekilde planlanır ve yapılandırılır.
2. Öğretmen, tartışma yöntemine önem verir.
3. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar.
4. Öğretmen, sınıfta özgün nitelikli ilişkiler ve yeni öğrenme konuları oluşmasını sağlar.

b. Alan-Bağımlı Öğretmen:

1. Öğretmen, sınıfın amaçlarını ve temposunu yönlendirir.
2. Öğretmen, iyi yapılandırılmış bir sınıfı yönetir.
3. Öğretmen, sınıfta öğrenme konularını, olayları, nesnelere ve öğrenciler arasındaki ilişkileri topluca değerlendirir.
4. Öğretmen, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve etkileşimine yer vermez (Allen, 1988; Lee, 2004).

2.1.3.4. Ellis'in Öğretim Stili Modeli

Ellis (1979)'e göre öğretim stili, öğretmenin öğretim süreci içinde sergilediği davranışlardır. Ellis'in modeli aşağıdaki stratejileri içermektedir:

1. Öğretmenin kavramları basitten karmaşığa doğru öğretmesi.
2. Öğretmenin yapı sağlaması ya da sağlanan yapı ile öğrencilerin uzlaşmalarını sağlaması.
3. Öğretmenin çalışmaya ilişkin konu ve materyalleri seçmesi ya da öğrencilerin seçmesine izin vermesi.

4. Öğretmenin öğrencilerin duygu ve düşünceleriyle derse katılmalarını istemesi.
5. Öğretmenin empati gelişimini teşvik etmesi.
6. Öğretmenin öğrencilerin grup tartışmalarına ve etkinliklere katılımını cesaretlendirmesi.
7. Öğretmenin çözüm yollarını oluşturma ve test etmede öğrencilere yardım etmesi.
8. Öğretmenin öğrencilerin yaratıcı problem çözmelerine ve alternatif çözüm yollarını test etmelerine imkan vermesi.

Bu modelde üzerinde önemle durulmak istenilen asıl konu; öğrenme-öğretme süreci içinde öğretmen kararlarının, öğretmenin ihtiyaçlarına, kişiliğine, ruh haline veya geçici heveslerine değil önceden ispatlanmış bilgilere dayandırılmasıdır.

2.1.3.5. Brostrom'un Öğretim Stili Modeli

Brostrom (1979)'un öğretim stili modeli Bibace, Byrne ve Long (1976)'un öğretmenlerin sözel davranışlarına ilişkin oluşturduğu ısrarcı, öneren, işbirlikçi ve kolaylaştırıcı kategorilerine dayanmaktadır. Brostrom öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim sürecinde öğretmenlerin sözel davranışlarını incelemiş, yukarıdaki kategorilerin özelliklerine paralel olan davranışçı, yapısalcı, işlevci ve hümanist olmak üzere dört stil belirlemiştir. Brostrom (1979) geliştirdiği öğretim stili modelinde en fazla öğrenci merkezli olan hümanist stilin bir uçta ve en fazla öğretmen merkezli olan davranışçı stilin ise diğer bir uçta olduğunu savunmuştur. Davranışçı ve yapısalcı stiller geleneksel programda kullanılan öğretim stilleri ile benzerlik göstermektedir. Bu stillerde, öğretmen baskın durumda iken öğrenciler pasif öğrenciler konumundadırlar. İşlevci ve hümanist stiller ise öğretmenin sınıf içi ideal öğretim davranışlarıyla benzerlikler göstermektedirler (Akt. Leung, Lue and Lee, 2003).

2.1.3.6. Joyce ve Weil'in Öğretim Stili Modeli

Joyce ve Weil (1980), ilk olarak öğrenci performanslarını geliştirmeyi temel alan üç öğretim stili tanımlamışlardır:

1. Doğrudan öğretim stilleri, öğretmen görüşü doğrultusunda konuların ve sınıfın yapılandırılması ile öğrencilerin gelişimlerini sağlar.
2. Öğrenime hakimlik, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak öğretmenin hangi öğretim yöntemini kullanacağını belirlemesi öğrencilerin minimum düzeyde öğrenmesini sağlar.
3. İşbirlikçi öğrenim yaklaşımı, öğrencilerin konuları değişken bir performansla öğrenebilmelerine olanak sağlar ve birbirleri ile işbirliği içinde olmalarını zorunlu kılarak performanslarının artmasını sağlar (King, 2003).

Daha sonra Joyce ve Weil (1986), öğretim stillerini öğretmenlerin öğretim sürecindeki etkinliklerini temel alarak belirlemişler ve öğretim stili modellerinde dört kategori ileri sürmüşlerdir:

1. **Bilgiyi İşleme Yaklaşımları (Information Processing Approaches):** Yetenek kavramını, tümevarım yoluyla düşünmeyi, sorgulama eğitimi, açıklayıcı öğretimi ve bilimsel sorgulamayı içerir.
2. **Bireysel Yaklaşımlar (Personal Approaches):** Yönlendirilmemiş öğretim, benzerlikler kurma, farkındalık eğitimi ve sınıf toplantılarını içerir.
3. **Sosyal Yaklaşımlar (Social Approaches):** Grup araştırmalarını, rol oynamayı, grup eğitimi ve sosyal bilimler araştırmalarını içerir.
4. **Davranışsal Sistem Yaklaşımları (A Behavioral System Approaches):** Davranış değişikliğini, programlanmış öğretimi, tam öğrenmeyi ve doğrudan öğretimi içerir (Mawhinney, 2002).

2.1.3.7. Broudy'in Öğretim Stili Modeli

Broudy (1982), çalışmalarından yola çıkarak üniversite öğretim elemanlarının ve bu düzeyde eğitim veren diğer kurum öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları üç öğretim stili ortaya koymuştur:

1. **Öğretici Öğretmen (Didactic Teachers):** Bu stile sahip öğretmen hafızaya, alıştırmaya ve özel bilgileri öğretmeye önem verir. Öğretmen öğrencilere karşı mesafeli, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlıdır. Sınıfta öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı benimseyerek sadece konunun öğretimine odaklanır.
2. **Problem Çözücü Öğretmen (Heuristic Teacher):** Öğretmen için en önemli olan şey ders konularının günlük hayatla bağlantısını kurmaktır. Öğrenciyi ezberlemekten ziyade düşünmeye yönlendirilir. Öğretmen çoğunlukla problem çözme yaklaşımını kullanır.
3. **Danışman Öğretmen (Philetic Teacher):** Bu stilde en önemli şey öğretmen ve öğrenciler arasındaki karşılıklı etkileşimlerdir. Öğretmen, sorumluluk duygusunun kazandırıldığı güvenli ve sıcak bir öğrenme ortamını oluşturmaya çalışır. Öğretmen öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile ilgilenir, onlara akılcı öneriler sunar. Öğretmen, sınıfın akıl hocasıdır (Akt. Hudak ve Anderson, 1984).

2.1.3.8. Butler'm Öğretim Stili Modeli

Butler (1987)'a göre öğretim stili, öğrencilere öğrenme dünyasının kapılarını açan davranış ve eylemlerdir. Yine Butler'a göre öğretim stili, öğrenmeye yönelik öğrenci başarısını etkileyen gizli bir güç ve kabul edilebilir özellikler oluşturarak öğretim yapmaktır. Öğretmenin öğrenci davranışlarına ve kendisi tarafından yapılan öğretim etkinliklerine karşı tavrını güçlü bir şekilde ortaya koyması öğretim stilini şekillendirmekte bu da öğretmen ve öğrencinin uzlaşma kabiliyetini, yeteneklerini gerektirmektedir. Butler öğretmenlerin dünyayı nasıl algıladığını ve kendi dünyalarını nasıl düzenlediğini gözlemleyerek dört stil tanımlamıştır:

1. **Somut Ardışık (Concrete Sequential):** Yapılandırılmış görevler sunar, uygulamalı öğrenmeyi vurgular, yaparak öğrenme deneyimlerini kullanır, yüksek başarı beklentisine sahiptir, görev odaklıdır, geleneksel metotlara dayanır, iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı sağlar.
2. **Soyut Ardışık (Abstract Sequential):** Fikirleri, teorileri ve kavramları vurgular, bütünün parçalarıyla ilişkilerini inceler, mantığa dayanır, içsel motivasyonu kullanır, problem çözme sürecini fikirleri değerlendirerek örgütler, konu ve kaynaklara vurgu yapar, geleneksel sınıf ortamlarından hoşlanır, öğretmen-öğrenci etkileşimine önem verir.
3. **Soyut Rastgele (Abstract Random):** Öğrenci gelişimine ve öğrencide pozitif benlik kavramının gelişmesine vurgu yapar, konu içeriğini kültürel, sanatsal ve edebi ürünlerle yapılandırır, öğrenci projelerinde yaratıcılığa, hayal gücüne ve mizaha önem verir, programı öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde yapılandırır, yapılandırılmış sınıflar oluşturur.
4. **Somut Rastgele (Concrete Random):** Olasılıkların araştırılması ve incelenmesine vurgu yapar, rehber ve kolaylaştırıcı bir rol oynar, sınıfta çok çeşitli ve alışılmamış etkinlikler kullanır, öğrencilerin anlayışlarına ve karşı düşüncelerine değer verir, öğrencilerin sorumluluk ve liderlik duygusunu kazanmalarına çabalar, araştırmayı, bağımsız çalışmayı ve çeşitli öğrenme yollarını destekler, öğrencilerin diğer insanlardan öğrenmelerini, onlarla birlikte çalışmalarını cesaretlendirir (Butler, 1987).

2.1.3.9. Heimlic ve Van Tilburg'un Öğretim Stili Modeli

Heimlic ve Van Tilburg (1990)'a göre öğretim stili, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde tercih ettikleri davranışlardır. Bu tercihler öğretmenlerin değer yargılarından, kişisel isteklerinden, davranışlarından, kişisel ve sosyal geçmişinden ve kültüründen etkilenecek şekilde şekillenmektedir.

Heimlic ve Van Tilburg (1990), öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemede duyarlılık ve dahil etme olmak üzere iki kavram üzerinde durmuşlardır. Duyarlılık, öğretmenin öğrenenin kişilik özelliklerini sezme yeteneği ile ilişkilidir. Dahil etme ise öğretmenin öğrencilerin özelliklerini dikkate alan öğretim stratejilerini kullanma yeteneği ile ilgilidir. Araştırmacılar duyarlılık ve dahil etme derecelerinin kesiştiği noktalarda dört öğretim stili belirlemişlerdir (Akt. Whittington ve Raven, 1995):

- 1. Uzman (Expert):** Düşük dahil etme ve düşük duyarlılık derecesine sahiptir. Anlatım yöntemini kullanan konu odaklı bir özelliğe sahiptir.
- 2. Sağlayıcı (Providers):** Düşük dahil etme ve yüksek duyarlılığa sahip olan öğretmenlerdir. Grup tartışmalarını, gösterileri ve öğrenci merkezli etkinlikleri kullanma eğilimindedirler. Etkili bir öğretim ortamını nasıl oluşturabileceklerine ilişkin araştırmalar yaparlar. Sağlayıcı öğretim stiline sahip öğretmenler öğrenci merkezlidir.
- 3. Kolaylaştırıcı (Facilitator):** Yüksek dahil etme ve düşük duyarlılık derecesine sahip öğretmenlerdir. Daha çok anlatım yöntemini kullanır ve içeriğe göre kullanılacak yöntemi belirler. Öğretmen merkezlidir.
- 4. İmkan verici (Enablers):** Yüksek dahil etme ve yüksek duyarlılık derecelerine sahip öğretmenlerdir. Öğrenme süreci ve bu süreçteki etkinlikler öğrenciler tarafından yapılandırılır. Öğrenci merkezlidir (Akt. Whittington ve Raven, 1995; Raven, Cano, Carton, Shelhamer, 1993).

2.1.3.10. Brekelmans, Levy ve Rodriges'in Öğretim Stili Modeli

Brekelmans, Levy ve Rodriges (1993) öğretim stili modellerini kişiler arası öğretmen-öğrenci iletişimine dayandırmışlardır. Araştırmacılar öğretmen açısından sekiz iletişim profili belirlemişlerdir:

- 1. Yol Gösterici (Directive):** İyi yapılandırılmış ve görev odaklı bir öğrenme ortamı vardır. Öğretmen dersleri etkili bir şekilde organize eder ve zamanında tamamlar. Öğretmen yüksek başarı beklentisine sahiptir. Öğretmen öğrencilere karşı anlayışlı ve arkadaşça davranır.

2. **Otoriter (Authoritative):** Sınıf ortamı iyi yapılandırılmış ve görev odaklıdır. Kurallar ve ilkeler açıklanmıştır. Öğretmen öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde tutmaktan hoşnuttur. Öğretmenin en baskın öğretim yöntemi düz anlatımdır fakat diğer öğretim yöntemlerini de sık sık kullanır. Öğretmen dersleri iyi planlamış ve yapılandırmıştır.
3. **Hoşgörülü ve Otoriter (Tolerant and Authoritative):** Öğretmen öğrencilerin sorumluluk ve özgürlük duygularını destekleyen bir sınıf ortamı yaratır, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanır. Derslerde genellikle küçük grup çalışmalarına yer verir. Otorite öğretmene göre öğrencilere daha fazla yakınlık gösterir. Öğrenciler kendi hedeflerine ve akademik hedeflere ulaşmak için çalışırlar.
4. **Hoşgörülü (Tolerant):** Öğretmen sınıf ortamını öğrenciyi destekleyecek ve onun dikkatini çekecek şekilde organize eder. Diğer üç öğretim stiline göre öğrencilere daha fazla özgürlük sağlar. Öğretmen konu alanı ile öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini eşleştirmeye çalışır ve öğrencilerin kendi bireysel hızlarına göre çalışmalarına izin verir.
5. **Kararsız/Hoşgörülü (Uncertain/Tolerant):** Öğretmen sınıfta liderlik rolünden çok işbirlikçi bir role sahiptir. Öğretmen dersin yapılandırılmasında yetersiz kalır ve dersin akıcılığını sağlayamaz. Konular tamamen bitirilemez. Okul ve sınıf kuralları keyfi olarak uygulanır ve öğrenciler ne istediklerini bilmezler. Bu stile sahip öğretmenlerin sınıflarından bekledikleri performans düşük seviyelerdedir.
6. **Kararsız/Saldırgan (Uncertain/Aggressive):** Öğretmen ve öğrenciler birbirlerini rakip olarak görürler. Öğretmen ve öğrenciler arasında sürekli bir çatışma ve güç mücadelesi vardır. Davranış kuralları yeterince açıklanmamıştır. Öğretmenin zamanının çoğu sınıf hakimiyetini sağlamakla geçer ve bu nedenle öğretmen değişik öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmakta isteksiz davranır.

7. **Baskıcı (Repressive):** Öğrencilerin derse katılmadığı, öğretmenin kızgın çıkışlarından korktukları bir sınıf ortamı vardır. Öğretmen derse yapılandırmış fakat iyi organize edememiştir. Öğretmen öğrencilerin çok az sayıda soru sormalarına müsaade eder ve öğrencileri bu konuda cesaretlendirmez. Genel anlamda öğretmen öğrencilerin heveslerini kıran bir yapıya sahiptir.
8. **Zorlayıcı (Drudging):** Öğretmen sürekli olarak sınıf hakimiyetini sağlamaya çalışır. Öğrenciler motive edilmeye çalışıldıkları sürece derse katılmaya çalışırlar. Sınıf ortamı zora odaklanmıştır. Konu odaklı bir öğretim ortamı vardır. Öğretmen sınıfta öğrencilere karşı çok sıcak davranmaz. Sınıfta heyecan verici bir öğrenme ortamından çok yarışmacı ve rekabetçi bir öğrenme ortamı mevcuttur. Öğretmen sunumlarının çoğunu rutin bir şekilde gerçekleştirmektedir.

2.1.3.11. Quirk'in Öğretim Stili Modeli

Quirk (1994) öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim davranışlarını gözlemiş, öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşımları temel alan dört öğretim stili belirlemiştir.

1. **Zorlayan Öğretmen (Assertive Teacher):** Öğretmen merkezli bir öğretim stilidir. Bu öğretim stiline sahip öğretmen doğrudan emirler verir, sorular sorar ve bilgi aktarır.
2. **Öneren Öğretmen (Suggestive Teacher):** Öğretmen merkezli bir öğretim stilidir. Bu öğretim stiline sahip öğretmenler konulara ilişkin alternatifler önerir, fikirler sunar ve konuları kişisel deneyimleriyle ilişkilendirirler.
3. **İşbirlikçi Öğretmen (Collaborative Teacher):** Öğrenci merkezli bir öğretim stilidir. Bu öğretim stiline sahip öğretmenler öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarır ve öğrencileri kişisel deneyimlere teşvik ederler.
4. **Kolaylaştırıcı Öğretmen (Facilitative Teacher):** Öğrenci merkezli bir öğretim stilidir. Bu öğretim stiline sahip öğretmenler öğrencilerin

duygularını/hissettiklerini ortaya çıkartır ve onları kendilerini ifade etmeleri için cesaretlendirirler.

2.1.3.12. Borich'in Öğretim Stili Modeli

Borich (1992) diğer araştırmacılara paralel olarak öğretim stili modelini oluştururken öğretmenlerin öğretim davranışlarını öğrenci performansı ile pozitif ilişkili olarak ele almıştır. Borich öğretim süreci içerisinde öğretmenin beş önemli davranışı üzerinde durmuştur. Bu davranışlar dersin anlaşılabilirliğini sağlama, öğretimsel çeşitlilik sağlama, göreve yönlendirme, öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrencileri başarıya ulaştırma (Akt. Naeth, 2000).

Borich (1992) bu beş temel ana davranışı temel alarak öğretim stili modelini oluşturmuştur. Bu stiller öğretmenlerin göstermesi gereken öğretmen davranışları olarak aşağıda verilmiştir:

- 1. Öğrenci Düşüncelerine Değer Verme:** Öğrenci katılımını teşvik etme, dersin amaçlarını gerçekleştirmeye dayalı olarak öğrencilerin düşüncelerini kabul etme ve uygulama davranışlarını kapsar.
- 2. Yönlendirme:** Sınıfta konu işlenirken öğrencilerin yönlendirmesini ve değerlendirmesini kapsayan öğretmen davranışlarıdır.
- 3. Soru Sorma:** Sınıfta öğretme-öğrenme süreci içinde konu işlenirken öğretmen tarafından konu hakkında öğrencilere sıkça sorular sormayı kapsayan öğretmen davranışlarıdır.
- 4. Araştırma-İnceleme:** Öğretmenin konuların öğrenilmesi amacıyla öğrencilere sorulan sorulara ayrıntılı cevap vermelerini teşvik eden, öğrencilerin ifadelerinin iyi yapılanmasına yardımcı olan ve öğrencilerin tekrar ifadelerini düzenlemelerine imkan veren öğretmen davranışlarını kapsar.
- 5. Sözlü ve Sözsüz İletişim Kanalları:** Öğretmenin sesini yükseltip alçaltmasıyla, jest ve mimikleriyle, göz iletişimiyle ve hareketlerle derse

olan ilginin devam ettirilmesini sağlayan օđretmen davranışlarını kapsar (Akt. Naeth, 2000).

2.1.3.13. Levine'nin օđretim Stili Modeli

Levine (1998)'nin օđretim stili modeli, օđretmenlerin meslek hayatı boyunca edinmiş oldukları deneyimlere ve bilgilere dayanmaktadır. Bu stiller etkili օđretmen karakteriyle de doğrudan bağlantılıdır. Levine yaptığı bir araştırmada օđretim stili modelini, օđretmen merkezli ve օđrenci merkezli olmak üzere iki başlık altında toplamıştır:

- 1. օđretmen Merkezli օđretim Stili:** օđretmen merkezli օđretim stiline sahip օđretmen օđretime yօn verir, kuralları ve olguları օđrencilere hissettirir. Bu stile sahip օđretmenler, օđretim sırasında sınıfın fikirlerinden çok tüm sınıfın bildiği kavramlara yօnelirler ve օđrencilerden gelen soruları hoş karşılamazlar.
- 2. օđrenci Merkezli օđretim Stili:** օđrenci merkezli օđretim stilinde օđretmen, օđrencilerin problem çözme deneyimine yer verir, օđrencilerin aktif katılımını օn planda tutar. օđrenciler tarafından yapılan hatalar bilgiye ulaşmak için օnemli bir kaynak olarak kullanılır. Hatalar օđrencilerin օđrenmesine rehberlik eden bir kaynak olarak gօrlr.

2.1.3.14. Mosston'un օđretim Stili Modeli

Mosston ve Ashworth (1990) tarafından geliştirilen ve Mosston (2002) tarafından yeniden gօzden geçirilen օđretim stili modeli on bir kategori halinde ele alınmıştır. Araştırmacı on bir farklı օđretim stili içerisinde hoşlanma, օđrenme ve motivasyon olmak üzere üç alt օzelliđe yer vermiştir. Mosston (2002)'un “Mosston'un օđretim Stilleri Spektrumu (Mosston's Spectrum of Teaching Styles)” bir çok օđretim stilini kapsayan modeli, birleştirilmiş օđretim teorisini tanımlamaktadır. Mosston (2002)'un օđretim stili modelindeki on bir farklı օđretim stili aşağıdaki harflerle gօsterilmektedir (Akt. Kulinna ve Cothran, 2003):

1. **(A) Komut (Command):** Öğretmen, bir becerinin doğru yapılması için o beceriye ilişkin alt becerileri ve davranışları inceler ve öğrencilere nasıl yapılacağını gösterir. Daha sonra öğretmen tam olarak becerinin nasıl yapılması gerektiğini söyler ve öğrenciler gösterilen beceriyi sergiler. Öğretmen geri bildirim sağlar ve öğrenciler öğretmenin modelini yeniden sergilerler. Öğrenciler, öğretmenin aldığı bütün kararlara gönüllü olarak uyarlar. Sınıfta öğrenciler arasında takım ruhunun olduğu bir ortam vardır.
2. **(B) Uygulama (Practice):** Öğretmen beden eğitimi için öğrencilerin yeteneklerini gösterebilecekleri ve çalışabilecekleri istasyonlar kurar. Öğrenciler ilgi ve becerilerine göre istasyonlar etrafında yer değiştirir ve kendi öğrenme hızlarına göre görevlerini gerçekleştirirler. Öğretmen istasyonlar arasında dolaşarak ihtiyaç duyduklarında öğrencilere yardım eder.
3. **(C) Karşılıklı (Reciprocal):** Öğretmenin verdiği bir görevde iki öğrenci birlikte çalışır. Bir öğrenci uygulama yaparken diğer öğrenci birlikte çalıştığı arkadaşına geri bildirim verir. Bunun için öğrenciler bir kontrol listesi kullanırlar.
4. **(D) Kendi Kendini Kontrol (Self check):** Öğrenciler bir görevde tek başlarına çalışırlar ve çalışmalarını kendileri kontrol ederler. Öğretmenin burada bir kontrol listesi kullanması öğrenciye geri bildirim vermede ve onların hatalarını düzeltmede kolaylık sağlar.
5. **(E) Dahil Etme (Inclusion):** Öğretmen bir öğrenme görevine ilişkin öğrencilerin çalışmak isteyecekleri farklı zorluk seviyelerinde çalışmalar tasarlar. Öğrenciler yetenek seviyelerine göre kolaylaştırılmış ya da zorlaştırılmış seviyelerdeki öğrenme etkinliklerine kendi istekleri ile katılırlar.
6. **(F) Klavuzlanmış Buluş (Guided Discovery):** Bir probleme çözüm bulmak için öğretmen, bir problemin çözümüne ilişkin öğrencilere bir

dizi soru sorar. Öğretmen, öğrenciler doğru cevabı bulana dek sorular sormaya devam eder. Öğretmenin amacı, cevabı öğrencilerin keşfetmelerini sağlamaktır.

7. **(G) Bir Noktaya Yönlene Buluş (Convergent Discovery):** Öğrenciler bir kavram veya beceriyi öğrenmede mantıksal düşüncelerini kullanırlar. Öğretmen bir soru sorar ve öğrenciler farklı çözümler bulmak için düşünürler. Öğrenciler soru ve çözümlerini eleştirel bir düşünceyle değerlendirerek doğru cevabı bulabilirler.
8. **(H) Farklı Ürün (Divergent Production):** Öğretmen öğrencilere bir soru sorar, öğrenciler farklı çözüm yolları bulmaya çalışırlar. Burada sorunun birden fazla cevabı vardır ve cevaplar öğrenciler tarafından bulunur. Farklı cevaplar, öğrencileri farklı çözüm yolları bulmaları konusunda cesaretlendirir.
9. **(I) Bireysel Tasarım Program (Learner's Individual Designed Program):** Genel içeriği öğretmen seçer; ancak öğrenciler deneyimleri doğrultusunda öğrenme deneyimlerine kendileri karar verirler. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde ne öğreneceklerine karar verir ve öğretmenlerine danışarak bireysel bir öğrenme programı tasarlarlar.
10. **(J) Öğrenci Planı (Learner Initiated):** Öğrenci neyi, nasıl en iyi öğreneceğine kendisi karar verir. Öğretmen ve öğrenci birlikte bazı ölçütler koyarlar; ancak öğrenci nasıl ve ne öğreneceği ile ilgili verdiği kararlardan kendisi sorumludur. Öğretmen, bilgiye ihtiyaç duyduğu zaman öğrenciye yardım edebilir.
11. **(K) Kendi Kendine Öğretim (Self Teaching):** Öğreneceği konulara öğrenci karar verir ve öğrencilerin verdikleri kararlar öğretmen tarafından kabul edilir (Kulinna ve Cothran, 2003; Greenspan, 1992; Doherty, 2003).

Monsston (2002)'un öğretim stilleri ölçeğinde belirttiği on bir kategoriye dayanan model öğretmen merkezlikten öğrenci merkezli öğretime yönelen bir yapıya sahiptir. Bu yönü ile model bilginin tekrar üretilmesinden A-E, yeni bilgi üretilmesine kadar F-K çeşitli stilleri içerir. Bu model özellikle fiziksel eğitim için geliştirilmesine rağmen, diğer akademik çalışmalarda da kullanılmaktadır (Akt. Kulinna ve Cothran, 2003).

2.1.3.15. Grasha (1996)'nın Öğretim Stili Modeli

Grasha (1996)'nın öğretim stili modeli, Grasha ve Richmann (1975)'in öğrenme stili modelini temel almıştır. Grasha ve Richmann (1975) öğrenme stili modellerinde öğrenenleri rekabetçi (competitive), işbirlikçi (cooperative), çekingen (avoidant), katılımcı (participant), bağımlı (dependent) ve bağımsız (independent) olarak sınıflamışlardır. Grasha-Richmann (1975)'a göre öğrenme stili, öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel niteliklerdir. Bu tanım, bilgiyi edinme yönüyle bilişsel, etkileşim ve katılım yönüyle de duyuşsal boyutları olan bir tanımdır.

Öğrenciler görerek, duyarak, rol yaparak, nedenler bularak ve sezerek çeşitli şekillerde öğrenirler. Öğrencilerin öğrenme şekline göre öğretmenlerin sergilediği öğretim rolleri ve bu rollere uygun olarak kullandığı yöntem ve teknikler değişmektedir. Öğretmenlerin bazıları anlatım, bazıları gösteri ve tartışma, bazıları ise kurallara ve örneklere dayandırarak öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeleri onların doğuştan getirdikleri yeteneklerine, hazır oluş durumlarına, öğretime karşı olan tepkilerine ve öğretmenin öğretime karşı olan yaklaşımına bağlıdır (Felder ve Henriques, 1995).

Bu bölümde Grasha (1996)'nın öğretim stili modeli bağlamında, öğretim stilleri, öğretim rolleri ve uygun tutum ve davranışlar arasındaki ilişki, öğretim stillerinin üstünlükleri-sınırlılıkları ve öğretim stillerinin bütünleştirilmesi konuları ele alınmıştır.

2.1.3.15.1. Grasha (1996)'nın Öğretim Stilleri

Grasha (1994a) rekabetçi, işbirlikçi, çekingen, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerini temel aldığı bir araştırmasında yüksek öğretim öğretmenlerinin belli bir yolla nasıl ve niçin öğrettiğine ilişkin bir konu analizi yapmıştır. Grasha yapmış olduğu analiz sonucunda öğretmenlerin davranışlarını on kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler:

1. **Analitik/Yapay Yaklaşım Davranışları:** Öğretmen düz anlatım yöntemini kullanır ve kuramsal konularla ilgili tartışma ortamı yaratır. Örneğin, çeşitli kuramlardaki konuların tartışılması.
2. **Organizasyon/Anlaşılabilirlik Davranışları:** Öğrencinin öğrenmesi için bilginin organize edilmesi ve ders amaçlarının açıkça belirlenmesidir. Örneğin, kullanılacak materyallerin seçimini yapmak ve hazırlamak.
3. **Öğretmen-Grup Etkileşim Davranışları:** Konuların öğretilmesinde öğretmen-öğrenciler arasındaki fikir paylaşımları ve tartışmalardır. Örneğin, konu ile ilgili sınıf tartışmalarını cesaretlendirmek ve öğrencilerin öz eleştiriler yapmalarını sağlamak.
4. **Öğretmen-Öğrenci (Bireysel) Etkileşim Davranışları:** Öğretmenin her bir öğrenciye bireysel olarak yaklaşması, onların ilgilerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranmasıdır.
5. **Dinamizm/İsteklilik Davranışları:** Öğretmenin öğrenme ortamındaki öğretim enerjisi, canlılığı ve bu durumdan zevk alma derecesidir.
6. **Genel Öğretim Yeteneği Davranışları:** Öğretmenin yetenekleri, kendi öğretim stiline uygun olarak gösterdiği davranış özellikleridir.
7. **Aşırı Yükleme Davranışları:** Öğretmenlerin dersin amaçlarına ulaşmak için vermesi gereken bilgiden daha fazla bilgiyi verme ihtiyacıdır. Örneğin; ders içeriğine göre çok farklı okumalar vermek.

8. **Planlama Davranışları:** Öğretmenin bir dersin organizasyonu ve sınıf ortamında gerçekleşecek öğrenmeyi detaylandırmadır. Örneğin, her konuyu programın amaçlarına göre organize edebilmesi.
9. **Kalite Yaklaşımı Davranışları:** Öğretmenin öğrencilerinin çalışmaları ve performanslarıyla ilgilenmesidir.
10. **Karşılıklı Öğretmen-Öğrenci Anlayışı:** Sınıf içinde öğretmen-öğrenci etkileşimindeki kaliteyi ve doğallığı gösterir.

Grasha (1994a; 1996; 2002a) bu öğretmen davranışlarını temel alarak oluşturduğu öğretim stili modelinde öğretim stillerini; uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle belirtilmiştir (Grasha, 1994a; 1996; 2002a; 2003a; Grasha ve Montauk, 1995; Vaughn, Rey, Baker, 2001; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000):

1. **Uzman (Expert):** Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). Öğrencilere yeterliliklerini kabul ettirmek için meydan okuyucu davranışlar sergileyerek bir uzman statüsü sağlamaya çalışırlar (Grasha, 1996). Gerçek olay, durum ve kaynaklardan yola çıkarak öğrencilere yol gösterir, rehberlik eder ve onları yönlendirir. Öğrenimi ne zaman ve nasıl destekleyeceklerine kendileri karar verirler. Bu nedenle içerik, materyaller, fiziki ortam ve öğrencilerin öğrenme özellikleri arasındaki ilişkileri gözden geçirirler. Bir uzman olarak öğrencilere ayrıntılı bilgiler vererek sık sık öğrencilerin çelişkiye düşmelerine yol açacak durumlar yaratırlar. Buradaki amaç; öğrencilerin yetkinlik seviyelerini yükseltmektir (Grasha, 2002a). Bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilenirler. Ayrıca, uzman öğretmenler öğrencilerin sorularına daha önce var olan yöntemlerle cevap

vermeyebilirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha, 1996).

- 2. Otorite (Formal Authority):** Otorite öğretmenler, kendi alan bilgileri sayesinde öğrencilerden daha üst bir seviyeye sahiptirler. Resmi örgütsel rollere sahip oldukları için öğrenciler arasında belli bir statüye sahiptirler. Otorite öğretmenler öğrencilere pozitif ve negatif geri bildirim verirler, beklenen davranışları ve uyulması gereken kuralları açıklarlar. Belirtilen kuralın yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Ayrıca, bu stile sahip öğretmenler doğru ve kabul edilebilir standartlardan yola çıkarak öğrencilere rehberlik ederek onları yönlendirirler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). Bu öğretmenler, öğrencileri yönlendirirken katı olabilirler; bu tutum öğrencileri olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha, 1996).
- 3. Kişisel Model (Personal Model):** Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, kişisel model olarak düşünülen örnekleri izlemeyi temel alırlar. Öğrencilere nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir prototip sunarlar. Öğrencilere, kendi yaklaşımlarını izlemeleri ve bunları anlamaya çalışmalarını için yol gösterirler (Grasha, 2002a). Öğrencilere kendilerini kişisel bir model olarak göstererek, onlardan kendilerini gözlemlemesini isterler. Böylelikle öğrencileri kendi gösterdiği davranışları taklit etmeye teşvik ederler. Öğrencilerin öncelikli amaçları gözlem yapmak ve bu gözlemi takip etmektir. Bu amaçlar öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışması ve onlara yol göstermesi ile gerçekleştirilebilir (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). Öğrenciler bu beklentileri gerçekleştirebilecek düzeyde olmadıkları zaman kendilerini yetersiz hissedebilirler. Bu nedenle, sınıf sürecinde öğretmenin rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskındır (Grasha, 1996).

4. **Kolaylaştırıcı (Facilitator):** Kolaylaştırıcı öğretmenler, esnek bir şekilde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını (Grasha, 1996; 2002a) ve hedeflerini anlamaya çalışırlar. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde kişisel doğallığı vurgularlar. Öğrencilere doğrudan sorular sorarak, seçenekler sunarak ve onlara davranış şekilleri arasında seçim yapmada kullanabilecekleri kriterleri göstererek rehberlik ederek onları yönlendirirler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). İçerik, amaç, stratejileri öğrencilerin özelliklerine uygun bir hale getirmeye çalışırlar. Bu stilin en önemli görevi öğrencilerin düşünme kapasitesini geliştirerek bağımsız davranmalarını ve kendi öğrenimleri için sorumluluk almalarını sağlamaktır. Öğretmenler danışmanlık yapacağı bir projede öğrencilerle birlikte çalışarak mümkün olduğu kadar onlara rehberlik etmeye, destek vermeye ve onları cesaretlendirmeye çaba gösterirler. Öğrencilerin kaygılarını dinlerler ve öğrencilerin kaygılanmalarına neden olan durumları anlamadan herhangi bir yargıda bulunmaktan kaçınırlar (Grasha, 1996). Öğretmenler öğrencilerine kendi kararlarını alma imkanını vererek sınıf içi disiplini sağlamaya ve bazı öğrencilerin aşırı hareketlerini önlemeye çalışırlar. Bu öğretmenler pozitif ve teşvik edici bir üslupla öğrencilerin becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu öğretmenlerin en önemli amacı; öğrencilerin bağımsız hareket edebilme, girişimde bulunabilme ve sorumluluk alabilme kapasitelerini geliştirmektir (Grasha, 2002a). Bu stilde yönlendirme süreci çok zaman aldığı için zaman kaybı olarak nitelendirilebilir. Ayrıca, öğrencileri destekleyici ve onlara bilgi verici bir yöntemin seçilmemiş olması, olumsuz ve rahatsız edici bir havanın oluşmasına sebep olabilir. İşbirlikçi ve öğrenci merkezli bir sınıf süreci baskındır (Grasha, 1996).

5. **Temsilci (Delegator):** Temsilci öğretmenler, bir yandan öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket edebilmeleri, özerk bir şekilde çalışabilmeleri için onların kapasitelerini geliştirmeye çalışırken diğer yandan da onları sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). Öğrenciler bağımsız olarak

projelerde veya özerk takımlarda çalışırlar. Öğretmenler bir araştırmacı gibi öğrencilerdeki var olan isteği ortaya çıkartmaya çalışırlar (Grasha, 1996). Ayrıca, öğretmenler, öğrenci herhangi bir girişimde bulunurken veya herhangi bir ödev yaparken onun sorularını cevaplayan ve yaptıklarını değerlendiren kaynak bir kişi konumundadırlar (Grasha, 2002a). Bu süreçte öğrenciler kendilerini bağımsız öğrenenler olarak görürler, ancak öğrencilerin bağımsız çalışma için hazır olmayışları onlarda kaygıya neden olabilir. Sınıf sürecinde öğrenci merkezli bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır (Grasha, 1994a; 1996).

Uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator) stillerinin özellikleri aşağıdaki tablo 2.1’de kısaca özetlenmiştir.

Tablo 2.1: Grasha (1996)'nın Öğretim Stillerinin Özellikleri

Öğretim Stilleri	Özellikleri
Uzman (Expert)	Öğrenci ihtiyaçlarıyla ilgili bilgi ve uzmanlık sahibidir. Öğrenciler arasında detaylı bilgiler vererek ve öğrencilerde yeterliği arttırmak için onlara meydan okuyarak öğrenciler arasında bir uzman statüsü sağlamaya çalışır. Bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilenir. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.
Otorite (Formal Authority)	Öğretmen, öğrenciler arasında belli bir statüye sahiptir. Pozitif ve negatif geri bildirimler sağlamakla, öğrenciler için davranışlardaki kuralları, beklentileri ve öğretim amaçlarını belirler, işlerin, doğru, kabul edilebilir ve alışılmış şekilde yapılmasıyla ilgilenir. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.
Kişisel Model (Personal Model)	Öğretimi, kişisel örneklemeyle(model) öğretime inanır ve nasıl düşünüleceğine, davranılacağına ilişkin bir prototip oluşturur. Öğrencilere işlerin nasıl yapılacağını göstererek onları gözlemleyerek yönlendirir ve yönetir, öğrencileri gözlem yapmaya ve sonra kendisinin kullandığı yaklaşımı taklit etmeye teşvik ederek onları izler, rehberlik yapar. Sınıf sürecinde, rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskındır.
Kolaylaştırıcı (Facilitator)	Öğretmen-öğrenci etkileşiminde kişisel doğallığı vurgular. Rehberlik eder ve öğrencilere direkt olarak sorular sorar, seçenekleri araştırır, alternatifler önerir ve onları bilinçli tercihler yapmaları için cesaretlendirir. Öğrencileri kendi seçimleri ile ilgili bilgilendirerek kriter geliştirmelerini sağlar. Tüm bu hedeflerle bağımsız hareket, inisiyatif (girişim/teşebbüs) ve sorumluluk için öğrencilerdeki kapasiteyi geliştirmeye çalışır. Danışmanlık yapacağı bir projede öğrencilerle birlikte çalışarak onlara mümkün olduğu kadar destek verir ve cesaretlendirir. İşbirlikçi ve öğrenci merkezli sınıf süreci baskındır.
Temsilci (Delegator)	Öğrencilere verilen özerk bir görevle kapasitelerini geliştirmeye çalışır. Öğrenciler bağımsız olarak projelerde veya özerk takımlarda çalışırlar. Öğretmen, araştırmacı bir kişi gibi öğrencilerdeki var olan isteği ortaya çıkartmaya çalışır ve öğrencilerin taleplerinde kaynak kişidir. Sınıf sürecinde bağımsız grup ve bireysel öğrenme aktiviteleri baskındır.

(Grasha, 1994a; 1996; 2002a).

Grasha (1996)'nın öğretim stili modelinde yer alan uzman ve otorite stilleri **öğretmen-merkezli stillerdir** ve bu stillerde esas olan unsur; bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin konulara iyi hazırlanmalarını sağlamaktır. Kişisel model stilinde ise öğrencilerin, bir yeteneklerini (örneğin bir müzik aleti çalma, dans etme, matematik problemi çözmeye vb. yetenekler) geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin model olması ve **işbirlikçi bir öğrenmenin** gerçekleştirilmesi söz konusudur (Grasha, 1994a; 2002a). İşbirlikçi öğrenmenin en belirgin özelliği grup içerisinde toplu etkileşim,

karşılıklı denetim ve birlikte çalışan öğrencilere ait bilgilerin analitik olarak değerlendirmesidir (Grasha, 1994a). Kolaylaştırıcı ve temsilci stilleri ise **öğrenci-merkezli yaklaşımlardır**. Bu stiller bünyesinde öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır (Grasha, 1994a; 2002a).

Öğrenci-merkezli öğrenme; öğrenmeyi önceki bilgileri ve kişisel deneyimleri temel alarak yeni deneyimler kazanma süreci olarak tanımlayan yapılandırmacı (oluşturmacı) akıma dayanmaktadır. Piaget ve Vygotsky'e göre yapılandırmacı yaklaşımda insanlar yeni bilgiler ile kişisel inançları çerçevesinde oluşan önceki bilgileriyle bağlantı kurarak etkileşimde bulunurlar. Bireylerin anlamları düzenleyerek, sıraya koyarak, sınıflandırarak, tanımlandırarak ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklayarak yeni bilgilerini oluşturduğu düşünülmektedir. Burada öğretmenler bir danışman görevi görürler ve bir yandan bütün öğrencilere rehberlik ederken bir yandan da bir proje veya ödev üzerinde çalışmakta olan öğrencilere yardımcı olurlar (Grasha, 2002a; Yaşar, 1998). Ayrıca, öğrenci merkezli yaklaşımlarda bilgi aktarımından ve ezbercilikten çok öğretmenlerin öğrenmeyi gözlemlemesi, sorular yoluyla öğrenci ile etkileşimi sağlaması söz konusudur. Böyle bir yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin bağımsız düşünme kapasitelerinin geliştirmesini ve kendi kendilerine bilgileri yapılandırmalarını amaçlar (Grasha, 1994b; 2002a; Reinsmith, 1994; Yaşar, 1998).

2.1.3.15.2. Öğretim Stili, Öğretim Roller ve Uygun Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki

Grasha (1996)'ya göre bir öğretmenin herhangi bir öğretim stilini yetkin olarak kullanabilmesi için o stile uygun rolleri benimsemesi ve stile uygun tutum ve davranışları sergilemesi gerekmektedir. Grasha (1996) öğretim rollerini, öğretmenin belli bir öğretim stilini gerçekleştirirken sergilediği belli davranışlar ve tutumlar ile özdeşleştirmiştir. Grasha (1996; 2002a) öğretim stili modelini ortaya koyma çalışmaları esnasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme etkileşimlerinde on tane öğretim rolü tanımlamıştır. Bu öğretim rolleri aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- 1. Kuralcı:** Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrencilerin soruları ve ihtiyaçları karşısında doğrudan tavsiyelerde bulunurlar. Detaylı

açıklamalar sunar, kısa ve öz cevaplar verirler. Ne yapılacağı konusunda ayrıntılar ortaya koyarlar.

2. **Sorgulayıcı:** Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrencileri sorunlarının veya kaygılarının kaynağına inmelerine ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine teşvik ederler. Bu rolde öğretmenler spesifik gerçeklere, kavramlara yönelik kapalı uçlu sorular veya bir dizi cevabı, bakış açısını ortaya çıkarmaya yönelik olarak açık uçlu sorular sorarlar.
3. **Mini Ders Anlatımları:** Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrenme ortamlarında konulara (içeriğe) veya problemlere yönelik olarak sık sık kısa (2-5 dakikalık) sunumlar yaparlar.
4. **Tartışmayı Kolaylaştırıcılık:** Bu öğretim rolünde öğretmenler, konular veya önemli bilgilerin üzerinde kısa kısa durmak yerine kullanılan bilgilerin önemli yönlerini ortaya çıkarmak için sınıf ortamında bazı tartışmalar yapılmasını sağlarlar.
5. **Rol Modeli:** Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrencilerin düşünceleri ve davranışları üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bir örnek model oluşturur.
6. **Çalıştırıcı (Antrenör):** Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrencileri gözlemler ve onlara bir ödev hazırlamada nasıl daha etkin, verimli ve etkili olunabileceğine dair önerilerde, yönlendirmelerde, geri bildirimlerde bulunur ve ayrıca öğrencileri bu konuda cesaretlendirirler.
7. **Danışman:** Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrencilere bir problemi çözmenin en uygun yollarını bulma konusunda yol gösterirler. Danışman rolü gereği öğrencilere doğrudan tavsiyelerde bulunmazlar. Bunun yerine öğrencilere belli bilgiler verir ve bazı seçenekler sunarlar. Öğrencileri, bu seçenekler içinden kendisi için en uygun olanını seçme konusunda cesaretlendirirler.

8. **Kaynak Kişi:** Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bilgi temellerini geliştirmeleri, için başka kaynaklara yönlendirirler. Öğretmenler öğrencileri literatüre, başka insanlara veya yararlı olabilecek diğer başka kaynaklara yönlendirirler.
9. **Aktif Dinleyici:** Bu öğretim rolünde öğretmenlerin amacı, bir ödev hakkında konuşulurken öğrencilerin konu hakkındaki daha derin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Genellikle bu öğretim rolü, öğrencilerin yüzeye çıkmamış olan öğrenme kaygılarını ortaya çıkarmak ve anlamak üzere kullanılır. Ayrıca, aktif dinleme, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sürecinde yaşanan problemleri ortaya çıkarmak ve bunları çözmek için de kullanılır.
10. **Geri Bildirim Verici:** Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışları üzerinde düşünmeleri ve kullandıkları öğrenme yaklaşımının avantajları ve dezavantajları üzerinde kafa yormalarını sağlamak için onlara geri bildirim verirler. Geri bildirim; öğrencileri değerlendirme amaçlı, onların kişisel gelişimlerine ve arkadaşları ile kendilerini kıyaslamalarına yardımcı olacak nitelikte olmalıdır (Grasha, 2002a).

Grasha (2002a)'a göre öğretim stillerine göre sergilenen öğretim rolleri ve bu rollere uygun tutum ve davranışlar tablo 2.2'de kısaca özetlenmiştir:

Tablo 2.2: Öğretim Stili, Öğretim Roller ve Uygun Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki

Öğretim Stilleri	Öğretim Roller	Önemli Tutum ve Davranışlar
Uzman	Kuralcı	Detaylı açıklamalar sunar. Kısa ve öz cevaplar verir. Ne yapılacağı konusunda ayrıntılar ortaya koyar.
	Sorgulayıcı	Kavramların temel bilgi ve kapsamını vurgulayan sorular sorar.
	Mini Ders Anlatımları	Bir problemle ilgili durumlara göz atar ve problemi ele alma yollarını belirler.
Otorite	Geribildirim Verici	Anlaşılır beklentiler sunar ve bu beklentilere geribildirim sağlar. Proje ve ödevler için yüksek standartlar oluşturur. Proje ve ödevler için belirgin hedef ve amaçları vardır. İş yaparken doğru, kabul edilebilir ve standart yollara güvenir.
Kişisel Model	Çalıştırıcı (Antrenör)	Örneklerle öğretir. Öğrenene yol göstermek için birlikte çalışabilirler.
	Model (Rol Örneği)	Kendini örnek alınmaya değer bir konumda görür.
	Geribildirim Verici	Öğrenenin yeteneklerini geliştirmesine yardım edici geribildirimler verir.
Kolaylaştırıcı	Geribildirim Verici	Öğrenenin yeteneklerini geliştirmesine yardım edici geribildirimlerde bulunur. Açıklayıcı/Yargılamayan geribildirimler kullanır.
	Aktif Dinleyici	Müdahale etmeden önce öğrenenin kaygılarını iyice dinler.
	Tartışmayı Kolaylaştırıcı	Bir olay tartışmasında bireylere müdahale edebilir. Cesaretlendirici ve destekleyici bir öğretmen olmak için uğraşır.
	Sorgulayıcı (Açık Uçlu)	Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmak için hazırlanmış genel sorular sorar.
Temsilci	Danışman Kaynak Kişi	Özerkliğe ve bağımsızlığa teşvik eder. Öğrenenin acil ihtiyaçlarına yönelik sorular yöneltir. Ne yapılacağı konusunda çözümler araştırırken öğrenene yardım eder. Görev ve sorumluluk yetkisi verir. Yol gösterme, akıl verme ve öğrenmeyi desteklemek için başka kaynaklar önerir.

Kaynak: Grasha, A. F. (2002a). The Dynamics of One-on-One Teaching. College Teaching, 50 (4), 139-146.

Öğretmenler belli bir öğretim stili benimsedikleri zaman roller, davranışlar ve tutumlar da kendiliklerinden ortaya çıkmaktadır. Önemli olan öğretmenlerin,

kullandıkları stiller ve bu stillerle bağlantılı rol, tutum ve davranışlar hakkında bir farkındalık kazanmalarındır. Öğretim stilleri hakkında farkındalığa sahip öğretmenler, öğretimin mantığını daha iyi kavrar, çeşitli öğretim yolları içinden kendilerine en uygun olanını seçer ve kendi öğretim stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini rahatlıkla tespit edebilirler (Grasha, 2002a). Grasha'ya göre bir öğretmenin kendi öğretim stiline farkına varması oluşturduğu öğretim süreci hakkında yansımalar yapmasına bağlıdır. Öğretmen, bireysel yansımalar yolu ile ya da bir öğretim stili ölçeği kullanarak, kendi öğretim stiline temel unsurlarını tespit edebilir (Grasha, 1996; 2002a). Bu süreç içerisinde öğretmenler farklı durumlar karşısında veya öğrencilerin özelliklerine göre farklı stiller kullandıklarını fark edebilirler.

2.1.3.15.3. Grasha (1996)'nın Öğretim Stillerinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Grasha (1994a; 1996; 2002a)'ya göre hiçbir öğretim stiline en iyi stil olduğu iddia edilemez. Her bir öğretim stiline belli üstünlükleri ve sınırlılıkları vardır. Bu üstünlük ve sınırlılıklar tablo 2.4'de özetlenmiştir:

Tablo 2.3: Öğretim Stillerinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Öğretim Stilleri	Üstünlükler	Sınırlılıklar
Uzman	Pek çok bilgi ve yetenek kazandırılır.	Eğer deneyimsiz öğrencilere çok fazla bir bilgi ve yetenek yüklemesi yapıp, onlardan çok fazla şey talep edilecek olursa, bu öğrencilerin gözleri korkacaktır. Bu stil dahilinde cevapların altında yatan temel düşünme süreçleri her zaman açıklanamamaktadır.
Otorite	Net beklentilere ve (bir şeyleri yapma konusunda) kabul edilebilir yollara odaklanılmaktadır.	Bu stil sınıf ortamında çok fazla kullanıldığı zaman daha katı, daha az esnek öğrenim yollarının oluşmasına neden olunabilir. Bu durumda öğrencilerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilebilir. Sınıf yönetiminde katı ve sert bir ortam oluşmasına neden olur.

Kişisel Model	Bu stilde direk gözlemler yapılabilir ve insanlara bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiği direk olarak gösterilebilir.	Bazı öğretmenler kendi yollarının en iyi ya da tek yol olduğu fikrine kapılabilirler. Bu tür öğretmenler, öğrencilerine sadece kendilerinin gösterdiği yoldan gitmelerini isterler ve onlara diğer başka seçenekleri göstermek istemezler. Eğer böyle yapılırsa bazı öğrenciler, dayatılan beklentiler ve standartlar karşısında zorlanacak ve kendilerini yetersiz hissedeceklerdir.
Kolaylaştırıcı	Bu stilde belli bir esneklik dahilinde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine odaklanılır ve farklı seçenekler ve alternatif eylem şekilleri sunulmaya çalışılır.	Bu stil çok fazla zaman alıcı bir stildir ve daha direk yaklaşımlar gerekli olduğu zamanlarda bu stil uygulanır. Bu stil eğer olumlu ve teşvik edici bir şekilde kullanılmazsa, öğrenciler kendilerini çok rahatsız hissedeceklerdir.
Temsilci	Öğrenciler bağımsız bir şekilde kullanabilecekleri bilgilere ve yeteneklere sahip olduklarını fark ederler. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeleri ve yetkin bir insanın, onların çok az bir danışma hizmeti altında düşünebileceklerine ve davranabileceklerine inandığını bilmeleri, belli bir alanda uzmanlaşmaya hazırlanan bu öğrencilerin, kendileri hakkındaki vizyonlarını genişletecektir.	Buradaki öğrencilerin seviye ve yetenekleri yanlış ölçülmüş olabilir ve bu öğrenciler özerk bir şekilde düşünme ve davranma yeteneğine sahip olmayabilirler. Bazı öğrenciler daha yakın bir danışmanlık hizmeti alamadığından ötürü ya da rehber ya da kaynak kişi (öğretmen) ile nasıl ilişki kurabileceğini bilmedikleri için paniğe kapılabilirler.

(Grasha, 1994a; 1994b; 1996; 2002a).

Her bir stilin bazı olumlu ve olumsuz yanlarının bulunması öğretmenin öğretme ve öğrenme süreci içinde stil değişikliğine gideceği zaman çok dikkatli olmasını gerektirmektedir. Ayrıca, öğretmen öğretme ve öğrenme süreci içinde stil değişikliği yapacağı zaman genel bir kural olarak öğrenme ortamındaki öğrencilerin özelliklerini ve şartları göz önüne almalıdır.

2.1.3.15.4. Grasha (1996)'nın Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi

Grasha (1996; 2002a) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Grasha (1994a; 1996; 2002a; 2003a) araştırmalarında yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stili gruplarını

dörde ayırmıştır. Bu gruplar; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklindedir. Her bir grupta, uzman öğretim stiline varlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarıdır. Böylelikle öğretmenler uzman öğretim stilini diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtırlar. Grasha'nın üzerinde durduğu bu öğretim stili grupları aşağıda verilmiştir:

1. Uzman/Otorite: Uzman/Otorite öğretim stiline sahip olan öğretmenler, sınıfta geleneksel öğretim yöntemi ile ders işleyerek öğretmen merkezli eğitim ortamı oluştururlar. Öğretmen içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirir (Grasha, 1994a; 1996). Grasha (1996)'ya göre bu öğretim stilleri grubu öğrenci öğrenmelerine ilişkin düşük duyarlılığı ifade etmektedir. Bu stillere sahip öğretmenler öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurmasına ve işbirlikçi öğrenmeye izin vermezler. Öğretmen bilgi aktarımı yaparak öğrencilerin derse çok iyi hazırlanmasını bekler (Grasha, 1996). Bu nedenle, öğretmen öğretimin amaçlarını kendi beklentisi doğrultusunda ifade eder. Öğrencilerin öğrenme olayına dahil edilmemesi ve onlarla etkileşimde bulunulmaması öğrencilerin pasif kalmalarına ve bağımlı bir öğrenme stilini tercih etmelerine neden olabilir (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Grasha (1996)'ya göre uzman/otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- a. Sınıfta sınavlar ve notlar üzerinde durma.
- b. Konuk konuşmacıları sınıfa davet etme.
- c. Teknolojiye dayalı sunumlar veya kısa süreli ders anlatımları yapma.
- d. Öğretmen merkezli tartışmalar ve soru-cevap tekniği kullanma.
- e. Dönem ödevleri verme.
- f. Sınıfta bire-bir ders anlatımları yapma.

Bu öğretim stillerine sahip bir öğretmen öğrencileri öğrenme olayına dahil etmek için onların sorularını cevaplandırmalı, onlara farklı sorular yönelmeli ve düşüncelerini ifade etme imkanı tanınmalıdır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

2. Kişisel Model/Uzman/Otorite: Bu öğretim stilleri grubunda temel olan unsurlar; öğretmenin öğrencilere bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiği konusunda rehberlik etmesi, yol göstermesi ve örneklerle kişisel model oluşturmalarıdır. Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için zaman zaman sınıf kontrolü öğrencilerle paylaşılır (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Böylelikle öğretmenin öğrencilerin uygulamalarına yol göstermeye zamanı kalır. Bu tür yol gösterme ve rol modelleme faaliyetleri sınıfta rahatlıkla yapılabilir. Öğretmenin yol gösterme ve model oluşturma faaliyetleri sırasında öğrenciler öğretmenin hareketlerini gözlemler, kendi hareketlerini planlarlar ve uygularlar. Bu süreçte öğretmenin öğrencilerin öğrenim stillerini dikkate alması önem taşımaktadır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Grasha (1996)'ya göre kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- a. Gösteri yolu ile rol modellemeleri yapma.
- b. Alternatif yaklaşımları tartışma.
- c. Düşünceleri paylaşma.
- d. Kişisel deneyimleri paylaşma.
- e. Doğrudan örneklerle rol modellemesi yapma.
- f. Düşünme yollarını/yapılacak şeyleri gösterme.
- g. Öğrenciye danışmanlık/rehberlik etme.
- h. İşbirliğine dayalı öğretim yapma.
- i. Doğrudan öğretimler yapma, öğrencinin dikkatini çekme, etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin derse katılımını teşvik etme.

Bu öğretim stilleri öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişime vurgu yapar. Grasha (1996)'ya göre uzman/otorite öğretim stilleri grubu ile kişisel model /otorite/uzman öğretim stilleri grubu arasındaki temel fark öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim anlayışlarının farklı olmasıdır.

3. Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman: Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler aktif öğrenmeyi teşvik etmek için etkinlikler düzenlerler, sınıf içi etkileşimleri kolaylaştırır ve öğretme sürecine yön verirler. Öğretmenler uzmanlıklarını etkinlikleri organize etmede ve öğrencileri yönlendirmede kullanırlar. Bu süreçte öğretmenin zamanının büyük bir bölümü öğrencilerin sorularını cevaplandırarak, davranışlarını izleyerek ve eleştirel düşüncelerini teşvik ederek geçer (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bu öğretim stillerine sahip öğretmenin sınıfında işbirliğine dayalı öğrenme hakimdir. Öğretim öğrencilerin katılımlarına, etkileşimlerine, yorumlamalarına ve sorgulamalarına dayanır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alabilmeleri için bağımsız olmalarına çalışılır (Grasha, 1996). Öğrenciler öğretmeni bir danışman olarak görür ve düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Grasha (1996)'ya göre kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- a. Örnek olay çalışmaları yapma.
- b. Zihin haritası tartışmaları ve eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalar yapma.
- c. Klavuzlanmış okumalar yapma.
- d. Laboratuvar projeleri yapma.
- e. Problem temelli öğrenmeyi gerçekleştirme.
- f. Rol oynama ve benzetmeler yapma.
- g. Öğrenci ve öğretmen ders sunum günler düzenleme.
- h. Yuvarlak masa tartışmaları yapma.
- i. Rehberlik çalışmaları yapma.

Bu öğretim stilleri grubunda asıl olan mesele; öğrencilerin araştırmalar yapmalarını, öğrenme olaylarına direk olarak katılmalarını ve birbirlerine yardım etmelerini sağlayan etkinliklerin geliştirilmesidir. Bu etkinlikler geliştirilirken öğrencilerin öğrenme stillerinin ortaya çıkarılması da amaçlanmaktadır. Bu öğretim stilleri için en uygun olan öğretim stratejileri; örnek olay çalışmaları, araştırma projeleri, problem temelli öğrenim ödevleri, küçük-grup tartışmaları, piyes çalışmaları ve simülasyon gibi öğrencilerin bilgi edinmelerini ve bunları diğer arkadaşları ile paylaşmalarını sağlayacak olan aktivitelerdir (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

4. Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman: Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak bağımsız öğrenme etkinliklerine katılımını sağlar (Grasha, 1994a; 1996). Öğrencilerin bağımsız şekilde çalışmaları ve kendi öğrenmelerini şekillendirmeleri onlara kendi gelişimlerini yönetme imkanı tanır (Grasha, 1996). Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman soru soracakları bir kaynak kişi konumundadır (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bu nedenle temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenler kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar. Böylece, bu öğretim stilleri bileşeni kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri bileşeninden daha üst derecede öğrenmeyi sağlar. Grasha (1996)'ya göre temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- a. Sözleşmeli öğretim gerçekleştirme.
- b. Sınıf sempozyumları yapma.
- c. Modüler öğretim gerçekleştirme.
- d. Eşli öğrenme, üçlü yardımlaşma, küçük grup çalışma takımları ve birleşik ayrıl takımları kullanma.
- e. Bağımsız çalışma ve araştırmalar yapma.
- f. Panel tartışmaları ve görüşmeler yapma.

g. Öğrenci dergileri çıkartma.

h. Kendi başına keşfetme etkinlikleri ve uygulamalar yapma.

i. Tartışmalar yapma.

j. Yapboz grup çalışmaları yapma.

Grasha (1996)'ya göre temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerinde en önemli olan esas; öğretmenin grup iletişimi için çaba göstermesi ve öğrencilerle bireysel olarak değil bir bütün olarak ilgilenmesidir. Ona göre temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimin doğası uzman/otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlerden oldukça farklıdır. Uzman/otorite öğretmen tarafından oluşturulan sınıf ortamında öğrenciler duygularını rahat bir şekilde ifade edemezken temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmenlerin oluşturduğu sınıf ortamında iletişimin özelliği çok farklıdır. Böyle bir sınıf ortamında öğretmen ile öğrenci birlikte çalışır ve bilgileri paylaşır. Öğrenciler gerçekleştirdikleri görev hakkında neler hissettiklerini rahatlıkla ifade edebilirler.

Grasha (1996), öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları çeşitli öğretim stillerini belirli öğretim yöntemleri ile özdeşleştirmiştir. Örneğin öğretmen merkezli bir öğretim stilinde (uzman, otorite) anlatım yöntemi; öğrenci merkezli öğretim stilinde (kolaylaştırıcı, temsilci) tartışma ve proje yöntemi kullanılır. Grasha (1996)'nın öğretim stili modelinde ileri sürdüğü öğretim stillerine sahip öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri tablo 2.3'de kısaca özetlenmiştir.

Tablo 2.4: Grasha (1996)'nın Öğretim Stilleri ve Bu Stillerde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri

Gruplar	Öğretim Stili Grupları	Öğretim Yöntemleri
Grup 1	Uzman/Otorite	Sınıfta düz anlatımlar (bire-bir ders anlatımları) yapılır. Sınıfta temel (bilgi) gereksinimleri giderilir. Sınıfta sınavlar ve notlar üzerinde durulur. Konuk konuşmacılar sınıfa davet edilir. Teknolojiye dayalı sunumlar veya kısa süreli ders anlatımları yapılır. Öğretmen merkezli tartışmalar ve soru-cevap tekniği kullanılır. Dönem ödevleri verilir.
Grup 2	Kişisel Model/Otorite/Uzman	Gösteri yolu ile rol modellemeleri yapılır. Alternatif yaklaşımlar tartışılır. Düşüncelerin paylaşılması süreci göz önünde bulundurulur. Kişisel deneyimler paylaşılır. Doğrudan örneklerle rol modellemesi yapılır. Düşünme yolları/yapılacak şeyler gösterilir. Öğrenciye danışmanlık/rehberlik edilir. İşbirliğine dayalı öğretim yapılır. Doğrudan öğretimler yapma, öğrencinin dikkatini çekme etkinlikleri gerçekleştirilerek öğrencilerin derse katılımı teşvik edilir. Kişisel bakış açıları paylaşılır.
Grup 3	Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	Küçük grup tartışmaları yapılır. Örnek olay çalışmaları yapılır. Zihin haritası tartışmaları yapılır, eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalar yapılır. Bireysel buluş etkinlikleri yapılır. Klavuzlanmış okumalar yapılır. Laboratuvar projeleri yapılır. Problem temelli öğrenme yapılır. Rol oynama ve benzetmeler yapılır. Öğrenci ve öğretmen ders sunum günleri düzenlenir. Yuvarlak masa tartışmaları yapılır. Rehberlik çalışmaları yapılır.
Grup 4	Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman	Sözleşmeli öğretim gerçekleştirilir. Sınıf sempozyumları yapılır. Modüler öğretim gerçekleştirilir. Eşli öğrenme, üçlü yardımlaşma, küçük grup çalışma takımları ve birleş-ayrıl takımları kullanılır. Bağımsız çalışma ve araştırmalar yapılır. Panel tartışmaları ve görüşmeler yapılır. Öğrenci dergileri çıkartılır. Kendi başına keşfetme etkinlikleri ve uygulamalar yapılır. Tartışmalar yapılır. Yapboz grup çalışmaları yapılır. Bağımsız çalışma, İşbirlikli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir.

(Grasha, 1994a; 1996)

Grasha (1996)'nın öğretim stili gruplamasında her bir öğretim stili grubunda uzman öğretim stiline varlığının sabit olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğrenciler ile yakın ilişkiler içinde olan öğretmenlerin uzmanlıklarını onlara sürekli olarak hissettirmek istemeleridir. Bu öğretmenler, kendi uzmanlıklarını başka öğretim stilleri ile bütünleştirmek suretiyle diğer öğretim stillerinin özelliklerini yansıtmaktadırlar. Ancak öğretmenler günümüzde uzmanlıklarını daha çok rehberlik, danışmanlık ve

kılavuzluk yetenekleri ile bütünleştirmeye ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran bir kaynak olma özelliğini taşımaya çalışmaktadır. Bu tür öğretmenler bilginin sürekli olarak aktarılması seçeneğine pek sıcak bakmamaktadırlar (Grasha, 2002a). Buna paralel olarak öğretmen merkezli stillerden öğrenci merkezli stillere geçiş, öğretmenin ustalığını, işbirlikçi olmasını, fikir verici ve iddialı olmasını gerektirmektedir (Vaughn, Rey, Baker, 2001).

2.1.4. Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması

Literatürde bir çok araştırma, öğretmenlerin sahip oldukları fikirler ve inançların sınıf içinde oluşturdukları öğretim sürecini etkilediğini ortaya koymuştur (Costa ve Piéron, 1996). Bu durum, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında ve karar vermelerinde sahip oldukları inanç ve fikirlerin son derece önemli olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin oluşturdukları öğretim süreci üzerinde etkili olabilecek pek çok fikir ve inançlar bulunabilmektedir. Bu durum öğretim stili ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların öğretim stilini farklı açılardan ele almasına neden olmuştur. Ancak, her bir araştırmacı öğretim stili modelini ortaya koyarken öğretmenlerin öğretim sürecinde gösterdikleri davranışlardan yola çıkmışlardır.

Öğretim stili ile ilgili araştırmacıların geliştirmiş olduğu modeller ve bu modeller içerisinde yer alan sınıflandırmalar tablo 2.5’de kısaca özetlenmiştir.

Tablo 2.5: Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması

YILI	GELİŞTİREN	SINIFLANDIRMA
1979	Dunn ve Dunn	Eğitim Felsefesi, Öğrenci Tercihleri, Öğretimi Planlama, Öğrencileri Gruplandırma, Sınıf Düzeni, Öğretim Çevresi, Öğretim Özellikleri, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri
1979	Fisher ve Fisher	Görev Odaklı, İşbirlikçi-Planlayıcı, Çocuk Merkezli, Konu Merkezli, Öğrenme Merkezli, Duygusal Olarak Heyecan Verici
1979	Witkin	Alan-Bağımlı, Alan-Bağımsız
1979	Brostrom	Davranışçı, Yapısalcı, İşlevci, Hümanist
1982	Broudy	Öğretici, Heuristik, Philetic
1986	Joyce ve Weil	Bilgiyi İşleme Yaklaşımları, Bireysel Yaklaşımlar, Sosyal Yaklaşımlar, Davranışsal Sistem Yaklaşımları
1987	Butler	Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Soyut Rastgele, Somut Rastgele
1990	Heimlich ve Van Tilburg	Uzman, Sağlayıcı, Kolaylaştırıcı, İmkan Verici
1993*	Dunn ve Dunn	Öğretimi Planlama, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Öğrenme Ortamı, Değerlendirme Teknikleri, Eğitim Felsefesi
1993	Brekemans, Levy ve Rodriges	Yol Gösterici, Otoriter, Hoşgörülü ve Otoriter, Hoşgörülü, Kararsız/Hoşgörülü, Kararsız/Saldırgan, Baskıcı, Zorlayıcı
1994	Quirk	Zorlayıcı, Öneren, İşbirlikçi, Kolaylaştırıcı
1996	Grasha	Uzman, Otorite, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı, Temsilci
1996 2000*	Mosston ve Ashworth	Komut, Uygulama, Karşılıklı, Kendi Kendini Kontrol, Dahil Etme, Klavuzlanmış Buluş, Bir Noktaya Yönelen Buluş, Farklı Ürün, Bireysel Tasarımlı Programı, Öğrenci Planı, Kendi Kendine Öğretim
1998	Levine	Öğretmen Uyumlu (merkezli) Öğretim Stili, Öğrenci Uyumlu (merkezli) Öğretim Stili

*Yeniden düzenlenmiştir.

Dunn ve Dunn (1979) öğretim stili modellerinde öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğretmeye çalıştıklarına vurgu yapmıştır. Fischer ve Fischer (1979)'da öğretmenlerin öğretim stillerinin yani sınıfta ders işleme yöntemlerinin onların kendi öğrenme stillerini yansıtmakta olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Witkin (1979)'de alan-bağımlı ve alan-bağımsız öğrenme teorisi üzerine kurduğu öğretim stili modelinde öğretmenlerin öğrenme stillerinden yola çıkarak öğretmeye çalıştıklarına vurgu yapmıştır. Üç öğretim stili modelinde de ortak nokta öğretmenlerin öğrendikleri şekilleri ile öğrencilere öğretmeye çalıştıkları gerçeğidir.

Heimlic ve Van Tilburg (1990) öğretim stili tercihlerinin öğretmenlerin değer yargılarından, kişisel isteklerinden, davranışlarından, kişisel-sosyal geçmişinden ve kültüründen etkilenecek şekilde şekillendiğini vurgulamışlar ve modellerinde uzman, sağlayıcı, kolaylaştırıcı ve imkan verici olmak üzere dört öğretim stili ortaya koymuşlardır. Grasha (1996) da öğretme-öğrenme süreci içinde öğretmenlerin davranışlarının sürekliliği ve tutarlılığı üzerinde durmuş ve oluşturduğu öğretim stili modelinde öğretim stillerini uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Görüldüğü gibi Heimlic ve Van Tilburg (1990)'un ve Grasha (1996)'nın öğretim stillerinin çıkış noktaları öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde sergilemiş oldukları davranışlardır. Her iki araştırmacının da modellerinde ele aldıkları öğretim stili kategorileri birbirlerine benzerlik göstermektedir. Bu yönü ile her iki öğretim stili modeli birbirleri ile örtüştüğü söylenebilir.

Brekemans, Levy ve Rodriguez (1993) öğretim stili modellerinde öğretmen-öğrenci iletişimine vurgu yapmış, öğretmenlerin bu iletişim sürecinde gösterdikleri davranışları yol gösterici, otoriter, hoşgörülü ve otoriter, hoşgörülü, kararsız/hosgörülü, kararsız/saldırgan, baskıcı, zorlayıcı olarak ele almışlardır. Bu sınıflandırma öğretmen-öğrenci iletişiminde öğretmenin gösterdiği davranışların yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarına yansıtılmaktadır. Borich (1992) de öğretim stili modelinde ileri sürdüğü öğrencilerin düşüncelerine değer verme, yönlendirme, sorular sorma, araştırma-inceleme ve sözlü-sözsüz iletişim kanallarını kullanma kategorileri ile iletişim sürecindeki öğretmen davranışlarına vurgu yapmıştır. Brostrom (1979) ise öğretim stili modelinde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimleri sürecinde öğretmenlerin sözel davranışlarına vurgu yapmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin sözel davranışlarında öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki uç bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Levine (1998) de öğretim stili modelinde öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim stili modellerine yer vermiştir. Quirk (1994) de öğretmen merkezli öğretim stili olarak zorlayıcı ve öneren, öğrenci merkezli öğretim stili olarak ta işbirlikçi ve kolaylaştırıcı öğretim stillerinden bahsetmiştir.

Ellis (1979) öğretim stillerinden çok özel bir öğrenme çevresinin yaratılmasını ve çeşitli hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan öğretmen davranışları üzerinde durmuştur. Bu öğretmen davranışlarını ise öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı stratejilerle tanımlamıştır. Joyce ve Weil (1986) öğretim stili modelini öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntemlerine göre belirlemiştir. Butler (1987)'da öğretim stili modelinde öğrencilere öğrenme dünyasının kapılarını açan davranış ve eylemler üzerinde durmaktadır. Ellis'in, Joyce ve Weil'in ve Butler'ın öğretim stilleri modellerinin birleştiği ortak nokta öğretmenlerin öğretim süreci içindeki davranışlarına odaklanmış olmasıdır.

Öğretim stillerindeki bu genel kategoriler öğretmenlerin öğretimlerinde güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine yardım etmekte ve kullandıkları öğretim stillerindeki çeşitliliğin artmasını sağlamaktadır (Benzie, 1998).

2.1.5. Öğretim Stilinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıması

Öğrenme-öğretme süreci öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve öğretim stratejisi gibi öğelerden oluşur. Bu sürecin merkezinde öğrenmeyi sağlayan yada öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmenler vardır. Bu süreç içinde yer alan öğeler arasındaki etkileşimlerin niteliğini ve her bir öğenin önemini öğretmenlerin kişisel görüşleri belirler. Öğretmenin, öğrenmeyi arttırmak için sergilediği her davranışın altında bir değer, inanç ve felsefe vardır. Bu unsurların öğretmenin davranışları ile tutarlı olması beklenir (Lardner, 1989; Felder ve Henriques, 1995). Öğrenme-öğretme süreci içerisindeki tutarlılık hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin amaçlarına ulaşmalarına yardım eder. Bu nedenle öğretmenlerin düşüncelerinin, değerlerinin, inançlarının ve davranışlarının göstergesi olan öğretim stillerinin öğrenme-öğretme sürecine yaklaşım biçimleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (Heimlich ve Norland, 2002).

Pek çok öğretmen tüm öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunun farkındadır ve bu öğrenme stillerine cevap verebilecek olan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini geliştirilmesi gerektiğine inanırlar (Lardner, 1989; Felder ve Henriques, 1995). Öğretim stillerini öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklara göre düzenleyen

öğretmenler geleneksel öğretmen merkezli sınıf-içi etkileşim modelini bir kenara bırakmakta ve öğrenci merkezli modeli benimsemektedirler. Bu tür öğretmenler yeni ve farklı öğretim stillerine geçiş yapabilmektedirler (Lardner, 1989).

Öğretmenlerin öğretme stillerini, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine yapılandırmaları ile ilgili ilk çalışma Randolph tarafından gerçekleştirilmiştir. Randolph sınırlarında oturup, tek başlarına çalışıp, soruları cevaplandırmayı tercih eden öğrencilerle geleneksel yöntemi reddeden ve kendi öğrenmesinde aktif olmak isteyen öğrencilere yönelik öğretim yolları araştırmıştır (Lardner, 1989). Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve konular hakkında tartışmalar yapmalarına izin veren işbirlikçi bir öğrenim ortamı oluşturmuştur (Lardner, 1989; Yaşar ve arkadaşları, 1999). Bu suretle yansıtıcı düşünme yolu ile öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim süreci oluşturulmuştur (Lardner, 1989).

Öğretim stiline öğretme-öğrenme sürecine yansımaları öğrencilerin sahip olduğu bilgi seviyesine göre de farklılaşabilmektedir. Loevinger (1976) ve Perry (1970) öğrencilerin bilgi seviyelerine göre değişen öğretim yöntemlerini içeren bir pedagoji modeli önermişlerdir. Bu modele göre öğretim yöntemleri öğrencileri bir sonraki bilgi seviyesine hazırlamaktadır. Başlangıçta didaktik (öğretici) bir öğretimin verildiği daha otoriter bir sınıf-içi ortamı yaratılabilir. Daha sonraki seviyelerde ise öğrenciler deneyim kazandıkça ve kendilerine güvenleri geliştikçe, daha esnek ve eşitlikçi bir sınıf-içi ortamı oluşturulabilir. Öğretmen otoriter bir sınıf içi ortamında bilgiyi aktaran konumunda iken esnek ve eşitlikçi sınıf ortamında ise bilgiyi aktaran olmaktan çıkıp rehber görevini üstlenir. Bir öğretmen ilk başta öğrencilere temel bilgileri sunabilir daha sonra onları, bu bilgiler hakkında araştırmalar yapmaya teşvik edebilir ve en son olarak da, öğrencilerden bu bilgilerini uygulamaya dökmelerini isteyebilir (Akt. Granello ve Hazler, 1998).

Burada belirtilen modeller, büyük oranda Blomm'un öğrenme taksonomisine (sınıflandırmasına) benzemektedir. Öğretim süreci, gelişim hedefi ve öğrenme stiline göre yapılandırılır. Birinci aşamada öğretmenler, didaktik öğretim yöntemlerini kullanarak bilgiyi sunarlar. Bu aşamadan sonra ise bilgilerin kavranması aşamasına geçilir. Öğretmen burada bilginin nasıl kullanılacağını gösterir ve öğrenciler de bunları

kullanarak açıklarlar. Son aşama ise öğretmenler pasif bir role sahiptir ve öğrenciler bilgilerini bütünleştirmeye çalışırlar. Öğrenciler başlangıçta dışsal bir unsur olan bilgiyi içselleştirerek öz-kimliklerini oluştururlar (Granello ve Hazler, 1998).

2.1.6. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinde Farklılaşma İhtiyaçları

Öğrenme stilleri ve öğrenmenin doğasını tanımaya ilişkin çalışmaların artması, öğretmenlerin farklı öğretim stillerini kullanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Kulinna ve Cothran, 2003). Bireysel farklılıklarla ilgili çalışmaların da üzerinde durduğu gibi gelişim seviyeleri farklı olan öğrencilerden aynı davranışları göstermelerini beklemek ve bu öğrenciler için aynı öğretim yöntemlerini kullanmak etkili bir sınıf ortamı oluşturmada yetersiz kalmaktadır (Heimlich ve Norland, 1994; Yaşar, 1994; Yaşar ve arkadaşları, 1999). Bütün öğretmenler öğrencilerin gelişim aşamaları ve bireysel farklılıkları hakkında genel bir bilgiye sahiptir. Bu yüzden de belli bir öğretim stilini kullanmazlar. Johnson (1999)'a göre öğretim stilleri sınıflara, öğrenci özelliklerine ve derslere göre farklılaşabilmektedir.

Joyce ve Weil (1980)'e göre günümüz sınıflarında etkili bir öğretim yapabilmek amacıyla öğretmenlerin çeşitli öğretim stillerini bir arada kullanabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çeşitli öğretim stillerini bir arada kullanabilmesi onların aynı zamanda çeşitli strateji, yöntem ve tekniği de bir arada kullanabildiklerinin göstergesi olmakta ve öğrencilerin öğrenme performansını en iyi düzeye çıkartmaktadır (Akt: King, 2003). Joyce ve Weil (1980) gibi Johnson (1999) da yaptığı bir araştırmada farklı öğretim stillerinin farklı sınıflarda, farklı öğrencilerde ve farklı derslerde kullanılmasının daha etkili olduğunu ve öğrenci performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğretmenler ve araştırmacılar tarafından yapılmış olan gözlemler ve araştırmalar öğrencilerin öğrenme şekillerinde birtakım farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Lardner, 1989). Heimlich ve Norland (1994)'ın da belirttiği üzere; öğrenciler farklı şekillerde öğrenirler ve bu yüzden de, öğrenci grubunun gelişim seviyesi ne olursa olsun öğretim stillerinde bir çeşitlilik sağlanmış olması çok önemlidir. Sınıfta farklı öğretim yöntem ve stillerinin kullanılması öğrenci açısından

ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçları engeller (Felder, 1988). Ayrıca, öğretmenlerin farklı öğretim stillerini kullanmaları, bilginin öğrenci tarafından iyi bir şekilde organize edilerek hafızada saklanmasını sağlar. Öğretmenlerin öğrencilere, içeriğe ve öğretim amaçlarına ilişkin geniş bir farkındalığa ulaşması ancak farklı öğretim stillerini kullanması ile mümkün olabilmektedir (Kulinna ve Cothran, 2003). Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim stilini belirlerken öğrencilerin tutumlarının, ne hissettiklerinin ve beklentilerinin farkında olması önem taşır (Holmes, 1995).

Öğretmen öğrencilerine bilinen her şeyi öğretemeyeceğini fark ederek öğretim felsefesinde bazı değişiklikler yaparak daha yapısalcı bir stile yönelebilir (Zisow, 2000). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, farklı öğretim stilleriyle desteklenen aktif öğrenci katılımı öğrenme için önemli bir noktadır. Çünkü, böyle bir yaklaşımda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara hitap eden ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir sınıf ortamının oluşturulması hedeflenir. Öğretmen ancak farklı öğretim stilleri kullanarak bütün öğrencilere ulaşabilir. Doolan ve Hongsfeld (2000) daha fazla stil kullanımıyla, öğretmenlerin öğrenci performanslarını arttırabileceklerini belirtmektedir (Akt: Kulinna ve Cothran, 2003). Benzer şekilde Grasha (1994a; 1996; 2002a; 2003a) da bir öğretmenin sadece tek bir öğretim stilini kullanmasının mümkün olmadığından bahsetmiştir. Öğretmenlerin davranış ve yönelimleri bütün stillerin özelliklerini bir miktar içerir. Ancak, bu stillerden bazıları öğretmenler tarafından diğer stillere oranla daha fazla kullanılabilir. Araştırmacı öğretim stillerini bir ressamın paletindeki farklı renklere benzetir. Stiller de tıpkı renkler gibi bazı kombinasyonlar oluşturmak için bazı stillerle harman edilirler ve yine tıpkı renklere olduğu gibi bazı stiller öne çıkarken bazıları arka planda kalır (Grasha, 1994a; 1996; 2002a; 2003a). Ancak öğrencilerin bireysel farklılıkları düşünülerek bir öğretim stilleri kombinasyonu yapılmak suretiyle bu stiller içerisinde kullanılmak üzere bazı genel öğretim yöntemleri belirlenebilir (Granello ve Hazler, 1998).

Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinde farklı öğretim stilleri ihtiyaçlarını karşılamalarında bazen sorunla da karşılaşmaktadırlar. Bu sorun öğretmenlerin popüler olarak gördükleri öğretim stili bileşenlerine yönelmeleri ve diğer bileşenleri kullanmaya pek yanaşmıyor olmalarıdır. Örneğin Montauk ve Grasha (1995), Yetişkin AIDS

Hastalarının Ayakta Tedavisi: Klinik Öğretimleri için Bir El Kitabı (Adult HIV Outpatient Care: A Handbook for Clinical Teaching) adlı kitaplarında tıp fakültelerindeki öğretim üyelerinin öğretim stillerinin, tıp mezunlarının ikili ilişkilerini ne şekilde etkiliyor olduğu konusunu mercek altına almışlardır. Tıbbi ortamlarda öğretim üyelerinin en sevdikleri yaklaşımı uygulama ve bunu en iyi yaklaşım olarak sunma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ama asıl olan, bir öğretmenin öğretme-öğrenme ilişkilerini nitelikli kılabilmesi için birçok çeşit stili bir arada ve etkin bir şekilde uygulayabilmesidir (Grasha, 2002a).

Öğretmenlerin farklı eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara hitap edebilmesi için farklı öğretim stillerini kullanabilme yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1.7. Öğretim Stili Tercihine Etki Eden Faktörler

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim stilleri tercihini etkileyen sekiz faktör bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerin özellikleri ve yetenekleri, kişiler arası ilişki kurma isteği ve sürekliliği (Grasha, 2002a; Vaughn, Rey, Baker, 2001; Ling, Man, 2000), öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretmenlerin öğrenme görevlerini kontrol etme ihtiyaçları, öğrenme durumu talepleri (Grasha, 2002a), konu alanı, zaman ve öğrenme ortamıdır (Wilson, 1997). Bu faktörlerin öğretim stili tercihi üzerindeki etkileri aşağıda açıklanmıştır:

1. Öğrencilerin Özellikleri ve Yetenekleri: Öğrencilerin özellikleri ve yetenekleri uygun bir öğretim stili seçiminde önemli bir faktördür (Wilson, 1997). Öğrenciler birçok yönden birbirlerinden farklıdırlar (Yaşar ve arkadaşları, 1999). Öğrenciler, verilen ödevleri gerçekleştirme ve problemleri çözme yetenekleri, genel akademik yetenekleri, özgeçmişleri, ilgi alanları, motivasyonları, yeterlilik düzeyleri bakımından farklılık gösterir. Ayrıca, öğrencilerin kültürel özellikleri (değerleri, ön yargıları, gelenekleri) de öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bütün bu kişisel farklılıklar, bir öğretmenin öğretme sürecinde göz önünde bulundurması gereken faktörlerdir (Grasha, 1990a; 2002a; Wilson, 1997).

Bir öğrencinin öğrenim gördüğü alanda bilgi ve deneyim sahibi olması o alanla ilgili yeteneklerinin artmasını sağlayacaktır. Böylelikle öğrencilerin bağımsız çalışabilme, girişimde bulunabilme ve sorumluluk alabilme kapasiteleri de gelişecektir. Bir öğretmenin öğrencilerin sahip olduğu yetenekleri tanınması ve yetenek gelişimi ile ilgili değerlendirmelerde bulunması öğrencilerin önceki eğitimleri ve deneyimlerine ilişkin kayıtları incelemesi ile mümkün olabilmektedir (Grasha, 2002a). Grasha (2002a)'ya göre öğretmenler, bağımsız çalışma, girişimde bulunma, sorumluluk alma konusunda daha az yetenekli olduğuna karar verdiği öğrenciler için daha yapısal ve emir verici bir stil kullanmalıdır. Bu durumlar için önerilen öğretim stil grubu uzman/otorite öğretim stilleridir. Daha yetenekli öğrenciler için ise kolaylaştırıcı/temsilci/uzman öğretim stillerinin kullanılması uygun olmaktadır. Öğretmenlerden beklenen öğrencilerin daha yeterli hale gelmesiyle kurdukları kontrolün derecesini ve emir vericiliği azaltmalarıdır. Öğretmenlerin bu davranışları öğrencilere kazandırdıkları yeni yetenekler ile ilgili farkındalık sağlayacaktır.

2. Öğrencilerin Kişiler Arası Verimli İlişkiler Kurma İsteği: Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesi, verimli ilişkilerin geliştirilmesi açısından önemli bir faktördür. Öğretmenler, öğrencileri ile verimli ilişkiler kurmak ve bunları sürekli kılmak için:

- a. İletişim kanallarını açık tutmaya çalışmalılar,
- b. Onları ve onların ödevlerle ilgili kaygılarını dikkatlice dinlemeliler,
- c. Ortaya çıkan çatışmalara karşı duyarlı olmalılar ve bunları çözmek konusunda istekli olmalılar,
- d. Öğrencilere olumlu geri bildirimler vermeliler ve onları cesaretlendirmeliler,
- e. Aktif dinleme, öneriler üzerinde durma, sorular sorma ve söylenenleri özetleme gibi kişiler arası iletişim tekniklerini kullanmalıdırlar (Grasha, 2002a).

Öğrencilerle profesyonel ilişkiler kurmak konusunda istekli olmayan öğretmenler öğrencileri ile daha resmi ilişkiler kurarlar. Grasha (2002a)'ya göre öğrencilerle iyi ilişkiler kurulabilmesi için uzman-otorite stilinden uzaklaşılması, kişisel

model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Çünkü kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine sahip öğretmenler, didaktik (öğretici) özelliklerini bırakarak rehberlik edici, yol gösterici ve cesaretlendirici davranış özelliklerini sergilerler. Bu şekilde etkili bir iletişim sağlarlar.

3. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin öğrenme stilleri tüm öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin en önemli unsurudur (Grasha, 2002a; Vaughn, Rey, Baker, 2001). Öğrenme stilleri, bireyin konuyu nasıl kavradığı, nasıl etkileşim kurduğu ve öğrenme ortamına nasıl cevap verdiği ile ilgili bir kavramdır (Smutz, 2002). Ayrıca insanların nasıl ve ne şekilde öğrenmeyi tercih ettikleri ile ilgili bir konudur (Grasha, 2002a; Whittington ve Raven, 1995). Öğrenme stili, bireyin yeteneğinin öğrenme ve hatırlama üzerine odaklanmasına neden olan çeşitli bilişsel, algısal ve çevresel özellikler tarafından etkilenen çok boyutlu bir kavramdır (Smutz, 2002; Grasha, 1990b; Whittington, Raven, 1995).

Öğrenciler farklı ihtiyaçlara ve tercihlere sahiptirler. Bu yüzden de, öğretimde bulunulacak olan öğrencilerin ne şekilde öğrenmekten daha çok hoşlanacakları önceden belirlenmelidir. Kaliteli eğitimin temel hedefi; öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki uyumu sağlamak olmalıdır. Görsel öğrenen bir öğrenci için dokunsal öğretim yöntemlerini değil de görsel yöntemleri kullanan bir öğretmen daha faydalı olacaktır. Yine işitsel öğrenen bir öğrenci de, görsellikten ziyade sese odaklı öğretim veren bir öğretmenden daha fazla şey öğrenecektir (Zisow, 2000). Eğer öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında bir uyum sağlanırsa, öğrencilerin başarı ve performansları önemli ölçüde artacaktır (Felder, 1988).

Grasha ve Reichmann (1975) yaptıkları bir çalışmada öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımlı-bağımsız, katılımcı-çekingen, işbirlikçi-rekabetçi olarak tanımlanmıştır. Bu stillerin özellikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır:

a. Rekabetçi: Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi ve yetenek edinme amacı diğer insanlardan daha iyi olmaktır. Bu öğrenciler en iyi öğrenci olabilmeyi isterler ve daha uç durumlarda, arkadaşlarını etkilemek için

onların bilmediği üst ve uç bilgileri biliyor olduklarını gösterirler. Genellikle rekabetçi öğrenciler diğerlerinden daha iyi oldukları söylendiği zaman ve bunu bildikleri zamanlarda çok mutlu olurlar. Öğrenme ortamını sürekli olarak kazanç-kayıp ekseninde görmek ve kazanmak için çalışmaktadır. Dolayısı ile grup çalışmalarındaki amaçları da gruplarının birinci gelmesidir.

- b. İşbirlikçi:** Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, fikirlerini arkadaşları ile paylaşmaktan ve öğretmenleri ile yakın bir şekilde çalışmaktan hoşlanırlar. Bu öğrenciler bir ödev hakkındaki tartışmalara, problem-bazlı öğrenimlere ve entellektüel beyin fırtınalarına katılmaktan memnunluk duyarlar. İşbirliğinden zevk almakta ve grup çalışmalarında verimli olmaktadır.
- c. Çekingen:** Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, olan bitene karşı ilgisizdirler. Bu stilde baskın olan unsurlar; başarısızlık korkusu, diğerlerinin yıkıcı eleştirilerine maruz kalma korkusu ve kendi bilgilerinin ve yeteneklerinin yetersiz olduğu inancıdır. Bu stile sahip öğrenciler, arkadaşları ve öğretmenleri ile pek ilişki kurmazlar. Ayrıca, etkinliklere katılmaktan hoşlanmayan ve öğrenmek istemeyen öğrencilerdir.
- d. Katılımcı:** Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenimi eğlenceli bulurlar ve her türlü öğrenim ortamında bir sorumluluk almaya çalışırlar. Bu öğrenciler her türlü öğrenim fırsatlarına heyecanla yaklaşırlar ve her konferansa, toplantıya ve benzeri öğrenim ortamına katılmaya çalışırlar. Bu öğrenciler, her türlü öğrenim ortamına aktif bir biçimde katılırlar ve öğrenim ödevleri dahilinde girişimde bulunmaktan ve sorumluluk almaktan zevk alırlar.
- e. Bağımlı:** Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğretmenden veya bir rehberden direktif almadan hareket edemezler. Bu öğrenciler, öğretmenin yapılacak işin özelliklerini ve yapısını belirlemesini beklerler, kendi kendilerine bağımsız fikirler ve yaklaşımlar formüle etmezler, onun yerine

ödevle ilgili belli cevapları ve ipuçlarını başkalarının kendilerine söylemesini beklerler. Ancak istenilen kadar öğrenirler.

f. Bağımsız: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğretmenlerin direktiflerine bağımlı olmak yerine öğrenim olaylarını büyük ölçüde yalnız başlarına gerçekleştirmek isterler. Genellikle bu öğrenciler, asıl öğrenilmesi gereken konunun da ötesine geçerek, içerik ve uygulama yeteneklerini tek başlarına araştırmak isterler. Bu öğrenciler, diğer öğrenim stillerine sahip öğrencilerde olmayan bir özelliğe sahiptirler. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler sahip oldukları öz-araştırmacı eğilimleri ile, öğrenim ödevlerinin unsurları hakkında geniş çaplı ve derinlemesine bilgiler edinirler. Meraklı ve kendine güvenen kişilerdir (Grasha, 1996; 2002a).

Öğretim stillerinde olduğu gibi öğrenme stilleri de öğrencilerin bir ödev (göreve) yaklaşım biçimlerini etkiler. Öğrencilerin tercih ettikleri bazı öğrenme stilleri, diğerlerinden daha baskın bir özellik gösterebilir. Bunun nedenlerinden biri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin, özel öğrenme stilleri ile özdeşleşen belli davranışları teşvik etmesi, diğeri de öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerinin, belli öğrenme stillerini pekiştirmesidir (Grasha, 1996; 2002a). Öğrenci, öğretmenin öğretim sürecinde uyguladığı öğretim stilini ya benimser ya da o stile karşı direnç gösterir. Öğretim ve öğrenme stilleri arasında yaşanan bu çatışmalar, zamanla bir denge noktasına ulaşır. Bu nokta, hem öğretmenin hem de öğrencinin birbirleriyle uzlaştıkları noktalardır. Grasha-Reichmann yaptıkları çalışmalarda öğretim ve öğrenme stillerinin birbirleri ile uyum düzeylerini gözlemlemişler, bu gözlemler sonunda dört temel biçime ulaşılmıştır (Grasha, 2002a). Bunlar:

1. Öğretmenin öğretim stili uzman/otorite iken öğrencinin öğrenme stili bağımlı/katılımcı/rekabetçi,
2. Öğretmenin öğretim stili kişisel model/uzman/otorite iken öğrencinin öğrenme stili katılımcı/bağımlı/işbirlikçi,
3. Öğretmenin öğretim stili kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman iken öğrencinin öğrenme stili işbirlikçi/katılımcı/bağımsız,

4. Öğretmenin öğretim stili kolaylaştırıcı/temsilci/uzman iken öğrenim stili bağımsız/işbirlikçi/katılımcı grubudur.

Öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıkları şeyler, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin şekillenmesinde ve pekişmesinde son derece önemli bir rol oynar. Bu nedenle, bir öğretmen daha kolaylaştırıcı bir stil kullanmak ve bu stilin öngördüğü rolleri, tutum ve davranışları sergileyerek bağımlı bir öğrenciyi daha bağımsız bir öğrenci haline getirebilir. Öğretmen açık-uçlu sorular sorabilir (örneğin, “Sence bu konuda yapılması gereken şey nedir?” gibi); öğrencilere bağımsız bir görev verebilir (örneğin, bir laboratuvar ekipmanı yapma görevi gibi) ve öğrencilere yerine getirdikleri ödevlerle ilgili ve onların ilerlemelerine yardımcı olacak olan geribildirimler verebilir. Ancak öğretmenler bunları yaparken öğrencilere farklı öğrenme seçenekleri sunmayı ihmal etmemelidirler (Grasha, 2002a). Çünkü sınıf ortamında öğretmenlerin materyalleri öğrencilerin öğrenme stillerini destekleyecek şekilde sunmaları öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır (Smutz, 2002). Ayrıca öğretmenler, öğrencileri alternatif öğrenme stilleri kullanmaları konusunda teşvik ederlerken uygun stiller, tutum ve davranışlar sergilemek konusunda esnek ve istekli olabilmelidirler (Grasha, 2002a).

4. Öğretmenlerin Öğrenme Görevlerini Kontrol Etme İhtiyaçları: Eğitim kurumları, gerçekleştirilecek öğrenme görevlerini tanımlar ve organize ederler. Bazı öğretmenler, bu görevler üzerindeki kontrolün kendi ellerinde olması gerektiğini düşünür, vermiş oldukları direktiflerin öğrenciler tarafından aynen uygulanmasını beklerler. Öğretmenlerin bu tutumu öğrencilerin konu alanında yetkin olmadığı bir sınıf ortamı için geçerlidir. Ancak öğrenciler, alanlarında ya da başka bir uzmanlık alanında yetenek kazanabilmek için zamanla keşifler yapmaya ihtiyaç duymaya başlarlar. Bu noktada öğretmenin öğrenme görevini kontrol etme ihtiyacı azalmaya başlar (Grasha, 2002a). Öğrenciler üzerindeki kontrolün azalması ile birlikte öğretmen merkezli öğretim stillerinden öğrenci merkezli öğretim stillerine doğru bir geçiş sağlanmakta ve bu yollar öğrencilerde yetenek gelişimini sağlamaktadır (Grasha, 2002a; 2002b).

5. Konu Alanı ve Amaçlar: Bir öğretim stili tercihini etkileyen diğer bir faktör de konu alanıdır. Öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu farklı sınıflar farklı

amaçlar taşıdığı gibi farklı stratejiler de gerektirir. Öğretmenlerin amaçları aynı sınıf içerisinde bile değişebilmektedir. Örneğin, bir ilkokul beden eğitimi öğretmeni 3. sınıf öğrencilerine elle yapılan hareketleri tanıtırken: a) elle yapılan hareketlerin görsel ve sözlü işaretlerle bütünleştirilmesini hatırlamalarını, b) elle yapılan hareketlerle işaretler arasında mantıksal ilişki kurmalarını, c) başla, bitir hareket komutlarını öğrenmelerini ve d) hareketi yapmalarını isteyebilir. Bu amaçlar birbirlerine bağlı ama birbirlerinden farklıdırlar. Her bir amaç farklı bir öğretim stiline kullanılması gerektirir (Wilson, 1997). Bu da öğretmenin gerçekleştirilmek istenen amaçlara ve konu alanına göre farklı öğretim stillerine sahip olması gerektiğini göstermektedir.

6. Zaman: Zaman faktörü de öğretim stili tercihini etkilemektedir. Zaman, bir öğretim stiline uygulanması süreci olarak görülür. Graham ve arkadaşları (1993) başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin onlara daha fazla uygulama zamanı sağladığını belirtirken, daha az başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin ise zamanlarını bekleme, dinleme ve denemelerle geçirdiklerini vurgulamaktadırlar (Akt. Wilson, 1997). Bununla birlikte öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim sürecinde gündeme gelen bir zaman kısıtlaması da öğretim stiline farklılaştırabilmektedir. Bir ödev teslimine kısa bir süre kala öğretmen, kolaylaştırıcı ve temsilci stillerini bir kenara bırakıp, öğrenciye bundan sonra ne yapması gerektiğini doğrudan anlatmaya başlayabilir (Grasha, 2002a). Zaman faktörünün başka bir etkisi de öğretme-öğrenme sürecinin süresine bağlı olarak ortaya çıkar. Okulun ilk birkaç haftasında öğretmen öğretim sürecinde öğretmen merkezli öğretim stiline tercih edebilir. Öğretmen zamanla öğrencilerin yeteneklerini ve öğrenme stillerini öğrendikçe öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim stillerine yönelebilir (Wilson, 1997).

7. Durumsal Talepler: Öğretmenler kişisel öğretim stili tercihlerini çok çeşitli öğrenme ortamlarında uygulayabilirler. Herhangi bir durumdan (konumdan) kaynaklanan talep, öğretim stili seçimini etkileyebilirler. Öğretmenler öğretimlerinde, herhangi bir durumdan (konumdan) kaynaklanan talepler konusunda duyarlı davranmalıdırlar. Öğrencilerin karşılaştığı acil ve beklenmedik durumlar genellikle belli bir stiline tercih edilmesini gerektirir. Örneğin, sınıfta ilk kez işlenecek olan bir konuda, öğretmenin daha emir verici ve kuvvetli bir uzman-otorite stili kullanması gerekebilir.

Dersin ilerleyen kısmında ise öğretmen kişisel model/uzman/otorite stilini uygulayabilir (Grasha, 2002a).

Öğretim stillerinin kullanımı titiz bir şekilde öğrenci öğrenmelerini betimleme yeteneği gerektirir, böylece öğretmen öğretim stili tercihini özel amaçların karşılanması için yapmış olur. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerdeki bireysel farklılıklardan yola çıkarak onların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde stil tercihlerini gerçekleştireceklerdir. Öğrenci ihtiyaçları günümüzde öğretim durumlarının önemini daha iyi bir şekilde ortaya koymaktadır (Wilson, 1997).

8. Öğrenme Ortamı: Öğretmenin tercih etmiş olduğu her bir öğretim stili her bir öğrenci grubu için eşsiz bir öğrenme ortamı oluşturur (Wilson, 1997). Bu öğrenme ortamının özellikleri de kullanılacak olan öğretim stilleri üzerinde etkilidir. Bazı sınıf ortamları, öğretmen-öğrenci etkileşimleri için uygun olmayabilir. Örneğin geleneksel sınıflarda yer alan zemine sabitlenmiş sandalyeler, küçük grup tartışmalarının yapılmasına elverişli değildir. Benzer şekilde çok sıcak veya soğuk fiziki ortamlar, gürültüler, sık aralar, rahatsız sandalyeler ve bunun gibi çevresel faktörler, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir (Grasha, 2002a).

Öğretmenlerin öğretim stili seçimlerini yukarıda saydığımız bu sekiz faktörden biri ya da birkaçı, doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri bilinçli ya da bilinçsiz bir sürece bağlı olarak şekillenebilir. Öğretmenler kendi öğretim davranışlarına neyin yön verdiği konusunda daha fazla bilgi sahibi olurlarsa, öğrencileri ile daha yakın ve profesyonel ilişkiler geliştirebilirler.

2.1.8. Öğretim Stilini Belirlemek Amacı ile Geliştirilen Ölçme Araçları

Öğretim stili ile ilgili yapılan çalışmaların bir kısmı tanımlama ve modelleme ile ilgili iken bir kısmı da öğretmenlerin öğretim stilinin nasıl tespit edileceği konusunda ölçme aracı geliştirme çalışmalarıdır. Araştırmacılar çeşitli amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak öğretim stili tercihlerinin ölçülmesine ihtiyaç duymuşlardır. Bu amaçlara göre geliştirilen ölçme araçları dört kategoride incelenmiştir:

- Birinci kategori: Gözlemcilerin öğretmen davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirdikleri ölçme araçları,
- İkinci kategori: Belli başlı öğretim davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisini değerlendirmeye yönelik ölçme araçları,
- Üçüncü kategori: Öğretim amaçlı olarak kullanılan kişiler arası öğretmen davranışları farklılıklarını değerlendirmeye yönelik ölçme araçları,
- Dördüncü kategori: Bir öğretim stilini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarıdır.

İlköğretimden yüksek öğretim kademesine kadar bütün eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için geliştirilen ölçme araçları öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini görebilmeleri ve öğrencilerin öğrenmelerini teşvik edebilmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeklerin bir kısmı öğrencilerin, öğretmenlerinin öğretim davranışları ve sınıf içi etkinlikleri hakkındaki algılarına, bir kısmı da öğretmenlerin kendi öğretim davranışları, tutumları ve sınıf içi etkinlikleri hakkındaki algılarına dayanmaktadır. Bununla birlikte geliştirilmiş olan bütün öğretim stili envanterleri öğretmenlerin baskın bir öğretim stiline sahip olduğu varsayımından hareket etmektedir. Öğretim stillerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçekler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.8.1. Etkileşim Analizi Kategorileri Ölçeği (FIAC)

Flanders (1960) öğretmenlerin öğretim stillerini ölçmeye ve tanımlamaya yardımcı ilk ölçme araçlardan biri olan “Etkileşim Analizi Kategorileri Ölçeği (FIAC=Flanders Interaction Analysis Categories)”ni geliştirmiştir. Flanders (1960) öğretmen davranışlarını sınıf ortamında gözlem yoluyla kaydetmiş ve iki boyutlu bir öğretmen davranışları tablosu hazırlamıştır. Bu tabloda öğretmen davranışlarını doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ortamında doğrudan öğretim davranışları mı yoksa dolaylı öğretim davranışları mı gösterdikleri bu iki grup öğretim davranışları tablosu ile ölçülmüştür. Flanders dolaylı öğretim yapan öğretmeni; karşısındaki öğrencinin fikirlerini kabul eden, öven, cesaretlendiren ve görüşlerine değer veren olarak tanımlarken; doğrudan öğretim yapan

öğretmeni ise düz anlatım yolu ile ders anlatma eğilimi olan, direktifler veren ve eleştiren biri olarak tanımlamıştır (Akt. Mawhinney, 2002).

Tablonun her bir boyutunda öğretmene on soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu iki boyutlu tablo üzerinde her bir boyuta verdikleri cevaplar tespit edilerek doğrudan öğretim kısmında yer alan doğru cevap sayısı ile dolaylı öğretim kısmında yer alan doğru cevap sayısına bölerek öğretmenin doğrudan öğretim davranışlarına mı yoksa dolaylı öğretim davranışlarına mı sahip olduğu belirlenerek değerlendirme yapılmaktadır.

Flanders (1960) öğretim stilini, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin karmaşıklığını ortadan kaldırmak ve bu ilişkinin özelliklerini belirleyerek kavramlaştırmak için kullanmıştır. Ayrıca, öğretim stilinde; öğretmenlerin sınıf kontrolünü ve motivasyonunu yönetmek için kullandıkları etkileşim yollarına vurgu yapmıştır. Örneğin, öğretmenin öğrencilere direktifler verebileceğini, öğrencilere övgüler, eleştiriler ve sorular yöneltilebileceğini vurgulamaktadır. Flanders (1960) sözlü etkileşimleri çeşitli kategorilere ayırmış ve bu kategorilerden bazılarının, öğretmenin ders sırasındaki doğrudan etkisini (ders anlatma, yöneltme ve eleştirme) bazılarının da dolaylı öğretim davranışlarını (öğrencilerin fikirlerini kabul etmek ya da kullanmak) yansıttığını belirtmiştir (Akt. Cohen ve Amidon, 2004).

2.1.8.2. Öğrencilerin Öğretmen Stilleri Algıları Ölçeği (SPOTS)

Daha sonra Tuckman (1970)'da Flanders gibi öğretmenleri gözlemlenerek öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı öğretim stillerinden hangisine sahip olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Tuckman'ın Flanders'ın gözleminden farklı olarak öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin gözlemlerini temel almıştır. Bu amaçla Tuckman "Öğrencilerin Öğretmen Stillere İlişkin Algısı Ölçeği (SPOTS=Student Perception Of Teacher Styles)"ni geliştirmiştir. Ölçekte öğrencilerin gözlemlerinden elde edilen on ayrı puan belirlenmiş, puanları bire yakın olan öğretmenler doğrudan, dokuza yakın olan öğretmenler ise dolaylı öğretim stiline sahip öğretmenler olarak değerlendirilmiştir (Akt. Mawhinney, 2002). Ayrıca, dolaylı öğretim stili kullanılmasının, sınıfta bir özgürlük atmosferi yaratabileceğine, bunun da öğrencilerin yaratıcılık, gelişim ve başarı

seviyelerini artırabileceğine ve onların öğrenmeye ve öğretmenlere karşı daha olumlu tutumlar geliştirebileceğine vurgu yapmıştır (Cohen ve Amidon, 2004).

2.1.8.3. Gözlem Programı ve Kayıt Modeli Ölçeği (OscAR 4V)

Medley ve Mitzel (1973)'de öğretmen davranışını belirlemede önemli bir aşama kaydederek, öğretmenin sınıf içi davranışlarını ortaya koyan bir “Gözlem Programı ve Kayıt Modeli Ölçeği (OscAR 4V=Observation Schedule and Record 4V)”ni geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, lise son sınıf ve sosyal bilimler stajyer öğretmenlerini kapsayan bir çalışma grubu üzerinde ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlardır. Araştırmacılar hem kendi “Gözlem Programı ve Kayıt Modeli Ölçeği”ni hem de “Flanders’ın Etkileşim Analizi Kategorileri Ölçeği (FIAC)”ni kullanarak öğretmen davranışlarını kaydetmişlerdir. Araştırmacılar yaptıkları faktör analizinde gözlem programı ve kayıt modelinde sekiz farklı boyut tespit etmişlerdir. Ortaya çıkarılan bu boyutların üçü azarlama, yönetme ve serbest bırakmadır. Bu üç boyut öğretmenin sınıftaki olayları nasıl kontrol ettiğinin bir göstergesidir. Diğer beş boyut ise düz anlatım, sorunun zorluğu, sorunun kalitesi, sorunun kaynağı ve dinlemedir. Bu boyutlar ise sınıfın bilişsel atmosferini yansıtmakta olup aynı zamanda öğrenme ortamındaki aşırı bilgi yüklemesini de göstermektedir (Akt. Mawhinney, 2002).

2.1.8.4. Q Tarzı Öğretim Stili Ölçeği (TSQS)

Heikkinen (1978), Joyce ve Weil (1977, 1986)'in öğretim stili modelini temel alarak öğretmenlerin dört öğretim stratejisi kullanımına ilişkin eğilimlerini öz-değerlendirmelerini sağlayan “Q Tarzı Öğretim Stili Ölçeği (TSQS=Teaching Style Q-Sort)”ni geliştirmiştir. Bu stratejiler; bilgiyi işleme yaklaşımları, bireysel yaklaşımlar, sosyal etkileşim yaklaşımları ve davranışsal sistem (davranış değişikliği) yaklaşımlardır. Heikkinen (1978)'in “Q Tarzı Öğretim Stili Ölçeği” öğretmenlerin bu stratejileri benimseme derecesini ölçen 28 ifadeyi içermektedir. Dörtlü likert tipi olarak oluşturulan ölçme aracı, bilgiyi işleme yaklaşımları, bireysel yaklaşımlar, sosyal etkileşim yaklaşımları, davranışsal sistem (davranış değişikliği) yaklaşımları olmak üzere dört alt boyuttan oluşmakta olup her bir alt boyutta öğretmenlerin öğretim sürecindeki

etkinliklerini temel alan ve öğretmenlerin dört öğretim stratejisine olan eğilimlerini kendi başlarına değerlendirmelerini sağlayan her alt boyutta yedi ifadeye yer verilmiştir (Akt: Frazier ve arkadaşları, 1996).

2.1.8.5. Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS)

Conti (1978), “Yetişkinler İçin Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS=Principals of Adult Learning Scale)”ni geliştirmiştir. 44 maddeden oluşan altılı likert tipi olarak geliştirilen ölçme aracı, öğretmenin ölçme aracından aldığı toplam puana göre değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenin kolaylaştırıcı bir role sahip olduğunu, sınıf ortamındaki otoriteyi öğrenci ile paylaştığı, öğrenen merkezli veya işbirlikli yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Düşük puanlar ise, sınıf ortamındaki otoritenin yalnızca öğretmene ait olduğu ve daha öğretmen merkezli bir yaklaşımın tercih edildiğinin bir göstergesidir. Conti'nin yaptığı geçerlik çalışması sonucunda ölçme aracında yedi faktör yapısı belirlenmiştir. Bunlar (Akt: Conti, 1985a; 1985b):

1. Öğrenen Merkezli Etkinlikler: Öğretmenin, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik edici davranışları uygulaması ve daha işbirlikli bir öğrenmeyi destekleme derecesini yansıtmaktadır.
2. Öğretimi Bireyselleştirme: Öğretmenin, her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak ve rekabetten çok işbirliği ortamı oluşturmak için öğrenmeyi bireyselleştirme tekniklerini kullanma derecesini yansıtmaktadır.
3. Öğrenci Deneyimleri: Öğretmenin, öğrencilerin önceki deneyimlerini göz önüne alan öğrenme etkinliklerine vurgu yapması ve önceki deneyimleri ile mevcut öğrenmelerini ilişkilendirmeleri için teşvik etme derecesini yansıtmaktadır.
4. Öğrenci İhtiyaçlarını Değerlendirme: Öğretmenin, her öğrencinin ihtiyacı olan ve bilmek istediği şeyi öğretme eğiliminin değerlendirmesidir.
5. Ortamın Yapılandırılması: Öğretmenin güvenli ve öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı oluşturup-oluşturamadığı değerlendirilir. Öğretmen

hataları öğrenme sürecinin bir parçası olarak görür ve öğrencilerin risk almasını destekler.

6. Öğrenme Sürecine Katılım: Öğretmenin, öğrencilere çözmek istedikleri problemleri belirlemeleri konusundaki güven ve öğrencilere sınıfta işlenen konularla ilgili kararlarda söz hakkı verme derecesini yansıtır.
7. Kişisel Gelişim için Esneklik: Bilgi aktarıcı kişi olmaktan çok öğretmenin bir kolaylaştırıcı olarak kendi anlayışını yansıtmasıdır. Esneklik sınıf ortamının ve program içeriğinin, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenmesiyle sağlanır .

2.1.8.6. Dunn ve Dunn’ın Öğretim Stili Ölçeği (TSI)

Dunn ve Dunn (1979) kendi öğretim stilleri modellerinde temel aldıkları boyutlardan yola çıkarak “Öğretim Stili Ölçeği (TSI=Teaching Style Inventory)”ni geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin mevcut öğretim stillerini belirlemelerini amaçlayan öz-değerlendirme aracı, beşli likert tipi olarak geliştirilmiş ve 67 sorudan oluşmuştur. Ölçek içerisinde eğitim felsefesi, öğrenci tercihleri, öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, öğrencileri gruplandırma, sınıf düzeni, öğretim ortamı, değerlendirme teknikleri ve öğretim özellikleri olmak üzere dokuz alt boyut tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarını ve felsefelerini yansıtan ölçme aracı öğretmenlere kişisel öğretimden, biraz kişisel, esnek, biraz geleneksel ve geleneksel öğretime doğru derecelendirme sağlamaktadır. Bu suretle her öğretmen kendi öğretim stili çizelgesini oluşturabilmektedir.

Dunn ve Dunn (1993) oluşturdukları öğretim stili ölçeğini daha sonra yeniden gözden geçirerek düzenlemişlerdir. Dunn ve Dunn bu düzenlemede ölçeklerinde öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi ve eğitim felsefesi olmak üzere altı boyuta yer vermişlerdir.

2.1.8.7. Öğretmen Etkileşimi Ölçeği (QTI)

Wubbels ve Levy (1991), Leary’in 1957’de geliştirdiği kişiler arası davranışlara dayanan modelini temel alarak “Öğretmen Etkileşimi Ölçeği

(QTI=Questionnaire Of Teacher Interaction)’ni geliştirmişlerdir. 65 maddeden oluşan ğretmen-ğrenci iletişimin gelişimini değerlendiren lme aracı hakimiyet-işbirliği, işbirliği-hakimiyet, işbirliği-boyun eğme (itaat), boyun eğme (itaat)-işbirliği, boyun eğme (itaat)-muhalif olma, muhalif olma-boyun eğme (itaat), muhalif olma-hakimiyet ve hakimiyet-muhalif olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Wubbels ve Levy (1991) yaptıkları çalışmada öğretmenin hem baskın hem de işbirlikçi bir tavır sergilemeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

2.1.8.8. Grasha’nın ğretim Stili lği (TSI)

Grasha (1996) ğretim stillerinin öğretmenlerin sınıftaki inanışlarını, bilgilerini, performanslarını ve davranışlarını yansıttığını ileri sürerek öğretmenlerin mevcut ğretim stillerini tercihlerini belirlemeye yönelik olarak “ğretim Stili lği (Teaching Style Inventory)’ni geliştirmiştir. Grasha (1996) yaptığı bir çalışmada bir kolej’in ğrenci ve öğretmenleri ile çalışarak, öğretmenlerin belirli bir yolla niçin ve nasıl öğrettiğine ilişkin bir analiz yapmış, bu analiz sonucunda lğini uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personel model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş şekilde sınıflandırmış ve her alt boyutta sekiz soruya yer vermiştir. Grasha uzman ve otorite ğretim stillerinin ğretmen merkezli, kolaylaştırıcı ve temsilci ğretim stillerinin ise ğrenci merkezli olduğunu ve kişisel modelin ise her iki grubun özelliklerini gösterdiğine vurgu yapmıştır. Araştırmacı, 40 maddeye yer verdiği ve yedili likert tipi olarak geliştirdiği lme aracında bir öğretmenin birden fazla stili bir arada kullanabileceğini belirtmiştir. Grasha (1996; 2002a) alışma örneklemini üzerinde yaptığı gözlemler ve röportajlar sonucunda beş ğretim stilinin bütünleştirilmesi ile dört kategorinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu kategoriler; uzman/otorite, kişisel model/uzman/ otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/ uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman şeklinde-dir.

Araştırmacıların ğretmenlerin ğretim stillerini belirlemeye yönelik olarak geliştirdikleri lme araçları ve bu araçların alt boyutları tablo 2.6’da karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 2.6: Öğretim Stili Değerlendirmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Ölçek	Geliştiren	Yıl	Alt Boyutları
FIAC	Flanders	1960	Doğrudan öğretim, dolaylı öğretim
SPOTS	Tuckman	1970	Doğrudan öğretim, dolaylı öğretim
OscAR V4	Medley ve Mitzel	1973	Azarlama, yönetme ve serbest bırakma, düz anlatım, sorunun zorluğu, sorunun kalitesi, sorunun kaynağı ve dinleme
PALS	Conti	1978	Öğrenen merkezli etkinlikler, öğretimi bireyselleştirme, öğrenci deneyimleri: öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirme, ortamın yapılandırılması, öğrenme sürecine katılım, kişisel gelişim için esneklik
TSQS	Heikkinen	1978	Bilgiyi işleme yaklaşımları, bireysel yaklaşımlar, sosyal etkileşim yaklaşımları, davranışsal sistem
TSI	Dunn ve Dunn	1979	Eğitim felsefesi, öğrenci tercihleri, öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, öğrencileri gruplandırma, sınıf düzeni, öğretim ortamı, değerlendirme teknikleri ve öğretim özellikleri
QTI	Wubbles ve Levy	1991	Hakimiyet-işbirliği, işbirliği-hakimiyet, işbirliği-boyun eğme(itaat), boyun eğme(itaat)-işbirliği, boyun eğme(itaat)-muhalif olma, muhalif olma-boyun eğme(itaat), muhalif olma-hakimiyet ve hakimiyet-muhalif
TSI*	Dunn ve Dunn*	1993	Öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi ve eğitim felsefesi
TSI	Grasha	1996	Uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator)

* Yeniden düzenlenmiştir.

2.2. Öğretmenlik Mesleği

Çağımızda bilim ve teknoloji alanındaki büyük ve hızlı gelişmeler, toplumların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyacını ön plana çıkarmakta, nitelikli insan gücü, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusu haline gelmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak; bireyin, topluma yararlı olabilmesi için kazanması gereken davranışlar; katlanarak artmakta, tüm teknolojik kolaylıklara karşın insan; bir yol göstericiye, çok daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının görevleri de hem değişmekte, hem de zorlaşmaktadır. Bu nedenle, son yıllarda tüm ülkeler; eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme politikalarını sorgulamaya başlamışlar, daha iyi eğitim için, daha nitelikli öğretmen ilkesiyle çalışmalarına yön vermişlerdir.

Eğitim kurumlarının en önemli görevi, çocukların ve gençlerin kendi ihtiyaçlarını ve içinde yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Meslek sahibi olmak, bireyin beden, zihin ve ruh sağlığını korumasını ve edindiği mesleği icra ederek kazanç sağlamasını, sosyalleşmesini, özgüveninin gelişmesini ve sosyal statüsünün yükselmesini sağlar. Bu nedenlerle eğitim kurumları çocuk ve gençleri topluma yararlı hale getirmek ve bir meslek sahibi olarak yetişmelerini sağlayacak yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamaktadırlar (Ünal ve Ada, 2004).

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin başlıca öğelerini ya da girdilerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen, en temel öğedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde öğretmenlerin yeri eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2001; Şişman ve Acat, 2003; Doğan, 2003).

Öğretmenlik çok eski bir uğraş alanı olmasına karşın özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir (Erden, 2005; Şişman ve Acat, 2003). Günümüzde bile birçok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye

sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Erden, 2005; Doğan, 2003). Oktay (1998)'e göre öğretmenlik çeşitli meslek alanları içinde kendisinden en çok görev ve rol üstlenmesi beklenen meslek alanlarından biridir.

2.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Türkiye’de öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirmenin temel esasları, T.C. Anayasası, Milli Eğitimle ilgili yasalar, Kalkınma Planlarında ve Hükümet Programlarında belirlenen esaslar ile Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlarla belirlenmiştir. Bu bağlamda, 1962 anayasası öğretmenlerin, “Türk insanının maddi ve manevi yönünü geliştirecek şekilde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrılığı yapmadan, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uyguna olarak eğitim ve öğretim yapan kişiler” olması gerektiğini hükme bağlamıştır. 1982 anayasasında ise bu hüküm öğretmenlerin “1) Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan, 2) Türkçe’yi düzgün konuşan ve yazan, bu yönde öğrencilerini yetiştiren, 3) Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, anayasa ve kanunlara sadık kalarak görev yapan kişiler olmalıdır” şeklinde değiştirilmiştir. Bu hüküm ile öğretmenlerin, Atatürk ilkeleri, anayasa ve yasalara bağlı olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Öztürk, 2001; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992).

Türkiye’de öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal bir tanıma kavuşmuştur. Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı milli eğitim temel kanununun 43. maddesinde, “Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır (Özyar, 2001; Doğan, 2003; Ünal ve Ada, 2004; Erden, 2005; Şişman ve Acat, 2003; Acat ve arkadaşları, 2003; Özdemir ve Yalın, 2003). Bu yasaya göre öğretmenler bu görevlerini, Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmekle yükümlüdürler (Erden, 2005; Şişman ve Acat, 2003; Acat ve arkadaşları, 2003; Özdemir ve Yalın, 2003; Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü,

1998). Bu kanuna göre, öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlardan, akademilerden ve üniversitelerin ilgili fakülte, enstitü ve bölümlerinden ve bunlara denkliği Milli Eğitim Bakanlığı'nca kabul edilen yurt dışı kurumlardan mezun olanlar arasından söz konusu bakanlık tarafından seçilir (Öztürk, 2001).

Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Erden, 2005; Ünal ve Ada, 2004; Doğan, 2003). Kısaca öğretmenlik mesleği, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olarak tanımlanmaktadır (Şişman 2001; Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi meslekî geleceğini ve meslektaşlarını etkiler (Bilen, 1996; Doğan, 2003). Öğretmen ile öğrenci arasındaki duygusal iletişimin, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği (Oktay, 1998), öğrencinin sevdiği ve saydığı öğretmenin dersini kolay ve daha etkili biçimde öğrendiği (Okçabol, 1998) kabul edilmektedir. Küçükahmet (1989) Flanders, Allport, Cogan ve Anderson'un araştırma bulgularından hareketle literatürde yer alan araştırma sonuçlarının; öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencinin kişiliğini şekillendirdiği yönünde olduğunu belirtmektedir. Başar (1995), öğretmenin değerlendirilmesinde en çok kullanılan değişkenin öğretmenin kişilik özellikleri olduğunu vurgulamakta ve öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencilerin başarısını etkilediğini belirtmektedir.

2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bu özelliklerden bazıları aşağıda verilmiştir (Erden, 2005; Ünal ve Ada, 2004; Özdemir ve Yalın, 2003; Doğan, 2003):

- Öğretmenlik tüm ülkelerde yaygın olarak görülen mesleklerden biridir: Öğretmenler bir ülkenin 6-18 yaş grubundaki tüm çocuk ve gençlerin eğitiminden sorumludur. Ülkemizde ortalama 30-60 öğrenciye bir

öğretmen düşmekte ve her geçen gün öğretmen ihtiyacımızda o oranda artmaktadır.

- Öğretmenlerin büyük bir kısmı devlet memurudur: Tüm toplumlarda eğitim devletin kontrolü altında yapılmakta ve zorunlu olup finansmanı devlet tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğini yapanların büyük bir kısmı devlet memuru statüsünde çalışırken yine bir kısmı da özel okullarda çalışmaktadır.
- Öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir: Birçok ülkede öğretmenlerin orta ve alt gelir gruplarının ailelerinden gelmektedir.
- Öğretmenlik mesleğinin geliri düşüktür: Öğretmenlik mesleği birçok ülkede aldığı eğitim düzeyine göre geliri düşük olan mesleklerden biridir. Bunun nedeni öğretmenlik mesleğinde çalışanların sayısının fazla olmasıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü çok yüksek değildir: Öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması, eğitim verdiği grubun yaşının ve bilgi düzeyinin az olması mesleki statünün düşmesine neden olmuştur.
- Mesleği değiştiren ve terk edenlerin oranı yüksektir: Öğretmenlerin maaşının düşük olması, statüsünün düşük olması öğretmenleri genellikle başka alanlarda çalışmaya itmektir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde meslek değiştirme oranı oldukça yüksektir.
- Öğretmenlik mesleğini genellikle kadınlar tercih etmektedirler: Tüm ülkelerde öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha fazla tercih edildiği bilinmektedir. Ülkemizde de öğretmenlik mesleği kadınlar tarafından daha fazla tercih edilen meslekler arasında yer almaktadır

2.2.3. Öğretmenlik Mesleği Algısı

Mesleğe karşı güçlü bir bağlılık duygusu, öğretmenliğin gerektirdiği niteliklere sahip olmayı açıklayan önemli faktörlerden biridir. Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir. Bu nitelikler, öğretmenin mesleğini algılayışıyla doğrudan ilgilidir. Meslekle ilgili olumlu algılar, bu niteliklerin varlığını ortaya koyarken, olumsuz algılar da bu niteliklerden yoksunluğu ortaya koyabilir. Öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçlarından biri, bu nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırmakla ilgilidir (Şişman ve Acat 2003).

Öğretmenlerin sosyal statü, etik değerler, alan bilgisi, formasyon eğitimleri ve yeterlilikleri iyi bir öğretmen olabilmelerinde en önemli faktörlerdir. Okçabol (2000)'a göre, bir öğretmenin mesleğine karşı algısının öğrencilerinin öğrenmeye karşı yaklaşımları, derse karşı tutumları ve başarıları üzerinde önemli etkileri olabilmektedir. Ayrıca, McGinnis ve arkadaşları (1998)'na göre de, öğretmenlik mesleğine yönelik algı (tutum) öğretmenlerin mesleğinde nasıl bir öğretmen olacağı konusunda etkili bir rol oynamaktadır. Kaynağı ne olursa olsun algı ile öğretim ve öğrenme, dolayısı ile algı ve başarı arasında aynı yönde artan veya azalan bir ilişkinin bulunduğu yapılan bir çok araştırma ile gösterilmiştir (Şişman ve Acat 2003; Acat ve arkadaşları, 2003).

Etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki anlamda çeşitli nitelikler bulunmaktadır. Öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı, sevecen, espirili, anlayışlı, yüksek başarı beklentisi olan, cesaretlendirici ve destekleyici olması kişisel nitelikleri ile ilgili sahip olması gereken yeterliliklerdir. Genel kültür, konu alanı bilgisi, mesleki beceri ve yeterlilikler (öğretim sürecini planlama, çeşitlilik getirebilme, süreyi etkili kullanma, katılımcı öğretim ortamı düzenleme, öğrencilerdeki gelişimi izleme) ise mesleki niteliklerle ilgili ölçütlerdir (Erden, 2005; Ünal ve Ada, 2004; Doğan, 2003). Öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olabilmesi ancak öğretmenlik mesleğine ilişkin yüksek algıya sahip olmaları ile mümkündür. Çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarında beş boyut üzerinde durulduğu görülmektedir (Şişman, Acat, 2003; Acat ve arkadaşları, 2003). Bu bölümde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne, etik değerlerine, alan

bilgisi ve meslek bilgisine yönelik yeterliliklerine ve kendi yeterliliklerine ilişkin algıları üzerinde durulmuştur.

2.2.3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsüne İlişkin Algıları

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin sosyal statü algıları, toplum gözünde kendilerine biçtiği değerdir. Meslek grubu içerisinde bireyin kendini tanımlaması, aynı zamanda onun moral değerlerini ifade etmektedir. Toplum içinde bir rol üstlenmek, kabul görmek, takdir edilmek, her meslek grubu üyesinin vazgeçilmez ihtiyaçlarındandır. Meslek grubu üyesi olarak her birey sosyal bir varlıktır. Diğer insanlarla birlikte yaşamının getirdiği bir takım beklentileri vardır. İşe yaramak, toplum içindeki bir boşluğu doldurmak ve fark edilmek onun sosyalleşmesinin bir parçasıdır. Her meslek grubu yaşadığı toplum içinde kendine, toplumun ona yaklaşımını esas alan bir tanım getirir. Bu tanımlamada kendine layık görülen birtakım tavırlar ve uygulamalar esas alınır. Yapılan iş ile ilgili yasal düzenlemeler, ekonomik getiriler, insanların gösterdiği sosyal itibar gibi. Tüm bunların işaret ettiği yer, mesleğin toplumsal statüsünü gösterir (Doğan, 2003; Eğitimciler Birliği Sendikası, 2004). Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü bu mesleği yapmakta olan bireylerin tatmin ve mutluluk düzeyleri belirler.

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bilgi ve beceri gerektirdiği gerçeği toplumumuzda yaygın olarak kabul edilmektedir. Ancak, günümüzde birçok kişi belli bir konuda uzman olan kişinin veya herhangi bir yüksek öğretim kurumunu bitiren kişinin öğretmen olabileceği inancını da paylaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da yıllarca öğretmenlik formasyonu olmayan kişileri öğretmen olarak atayarak bu inancın yerleşmesine neden olmuştur (Erden, 2005; Doğan, 2003; 2004).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmenlik mesleği sosyal statüsü yüksek saygın meslekler arasına girmekteydi. Bu dönemde öğretmenlerin eğitim ve gelir düzeylerinin toplumun diğer kesiminden yüksek olması öğretmenliği saygın ve cazip bir meslek haline getirmiştir. Yine bu dönemde öğretmen okullarının parasız ve yatılı olması nedeniyle bu okullara girmek ve öğretmen olmak özellikle kırsal kesimde yaşayan gençlerin yukarıya doğru toplumsal hareketliliğini sağlamaktaydı. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970'li yıllara kadar korunmuş, ancak daha sonra ülkemizdeki

hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. 1980’li yıllarda memurların gelir düzeylerinin giderek düşmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını giderek yitirmeye başlamış ve toplumsal statüdeki yeri düşmeye başlamıştır. Ayrıca 1985’den bu yana siyasilerin “hiç bir şey olamazsan öğretmen ol anlayışı” ve fakülte mezunu olan herkesin öğretmen yapılması bunu daha da körüklemiştir (Erden, 2005; Doğan, 2003; 2004).

Günümüzde öğretmenlerden, bireyleri hızla değişen teknolojik bir topluma hazırlamaları ve toplumun çeşitli problemleri ile uğraşmaları beklenmektedir. Bu zor ve yıpratıcı işi yapma karşılığında öğretmenler genellikle uygun olmayan koşullarda eğitim ve öğretim yapmaya çalışmakta, işlerinde kendilerini gerçekleştirebilecekleri fırsatlar elde edememektedirler. Öğretmenler birçok ülkede oldukça düşük ücret karşılığında çalışmaktadırlar. Ayrıca terfi ve ilerleme ile ilgili güçlüklerle karşı karşıya kalmakta, işleriyle ilgili olarak kendilerini daha fazla geliştirememekte, birçok öğretmen işe başladıktan bir süre sonra meslekleri, öğrencileri ve kendileri hakkında olumsuz tutumlar geliştirmeye başlamaktadırlar (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Doğan, 2003; 2004). Bu olumsuz koşulların uzun yıllar devam etmesi öğretmenlerin görevlerine ilişkin çabalarını ve iş doyumları azalmakta (Anderson ve Ivanicki, 1984; Mazur ve Lynch, 1989) ve göreve başladıktan kısa bir zaman sonra birçok öğretmen ek iş yapmaya başlamakta veya mesleğini bırakarak kendilerini tatmin edebilecek başka bir işe yönelmektedir.

Son zamanlarda Eğitim Fakültelerinin taban puanlarının diğer meslek dallarına göre yüksek puanlarla öğretmen adayları olmaları ise olumlu olarak görülmekte ama ekonomik olarak halen öğretmenlerin gelir düzeyinin düşüklüğü sosyal statülerinin düşük kalmasına neden olmaktadır. Bu olumsuzluklara rağmen toplumların geleceğinin eğitimde olduğu gerçeği öğretmenlik mesleğinin yeniden Cumhuriyetin ilk yıllarındaki itibarını, saygınlığını ve sosyal statüsünü kazanacağı umulmaktadır.

2.2.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Etik (Ahlaki) Değerlerine İlişkin Algıları

Öğretmenlik mesleğini yürütürken uyulması gereken bazı ahlaki ilkeler, mesleğe ve insana ilişkin bazı değerler söz konusudur. Mesleğin temel değerleri olarak da görülen bu ilkelerin, mesleğe bağlılığın temel ölçütlerinden birisi olduğu söylenebilir (Şişman ve Acat, 2003; Acat ve arkadaşları, 2003). Ahlak, insanların kendilerini uymakla yükümlü hissettikleri davranışlar ve kurallardır (Kulaksızoğlu, 1995; 2003). Ahlak insanların nasıl hareket edeceklerini düzenleyen genel davranışlar bütünüdür. Ahlaki değerler bir davranış veya tutumun kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğuna dair inançlardan ortaya çıkan genel kabullerdir. Değer verip önemsemediğimiz ve o doğrultuda davranmaya çalıştığımız ortak insani ilkelerdir (Kulaksızoğlu, 2003). Pehlivan (1998)'a göre mesleki ahlak, belli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerini belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünlüğüdür. Ahlaki ilkeler adalet ve eşitlik ilkeleri ile çelişmeyen, adaletli davranan insanların üzerinde ortak olarak birleşecekleri genel soyut ilkelerdir (Kulaksızoğlu, 1995). Aynı işi yapan insanlar olan meslek gruplarının da benzer tutum ve ahlaki yargılar geliştirmesi bir bakıma ahlaki olarak bir eğitim de sağlayabilir. Öğretmenlik yapan bireylerin üzerinde birleşecekleri ahlaki ilkeleri verilen hizmetin kalitesini yükselteceği gibi, mesleki bilinci de arttıracaktır (Kulaksızoğlu, 1995).

Bu tanımlardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bazı ahlaki ilke ve değerleri olduğu söylenebilir. Bu ahlaki değerler; sorumluluklarını yerine getirme, mesleki bakımdan yeterli olma, uzmanlığın sınırlarını bilme, zamanı verimli şekilde kullanma, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, bireysel farklılıklara dikkat etme, bilgiyi aktarma, ölçme ve değerlendirmede yansız olma, öğrenci çıkarlarını koruma, öğrenci haklarına saygılı olma, gizlilik kuralına uyma, kuruma karşı sorumlu olma, toplumun örf ve adetlerine saygı gösterme, değer aktarımında dikkatli olma, örnek olma (Kulaksızoğlu, 1995), derse zamanında girip çıkma, öğretim dönemi içinde izin almama, öğrencilere eşit davranma, yeri geldikçe öğrencilerin sırlarını paylaşma,

kendi öğrencilerine özel ders vermeme ve meslek dışı işlerde çalışmamadır. Ülkemizde bu ahlak kuralları öğretmenler tarafından büyük ölçüde paylaşılırken, 1980’li yıllardan sonra ülkemizdeki değerler kaybına bağlı olarak mesleğin gerektirdiği bazı ahlaki değerler giderek zayıflamıştır (Erden, 2005).

Öğretmen yalnız bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, bireyin belirli konularda tutum kazanmasına da sebep olur. Öğrencinin bilgiyi yansız bir şekilde yorumlamasına ve kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına da yardımcı olan yine öğretmendir. Bir birey olarak öğretmenin öncelikle özgün, kendi kendine karar alabilen, kendisi ile barışık, olumlu bir mesleki benliğe sahip birey olması mesleki etik (ahlak) değer ve ilkelerine uyması ile gerçekleşmektedir (Kulaksızoğlu, 1995).

2.2.3.3. Öğretmenlerin Alan Bilgisine Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Öğretmedeki başarının bir bölümü alanı iyi bilmekle ilgilidir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen, neyi, nasıl öğreteceğini de bilemez. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003; Acat ve arkadaşları, 2003; Küçükahmet ve arkadaşları, 2002). Ülkemizde eğitim programları Türkçe, fen, matematik, sosyal bilimler gibi konu alanlarına ayrılmıştır. Bu nedenle öğretmen kendi alanını iyi bilmeli, alanındaki gelişmeleri takip edebilmelidir. Öğreteceği konu alanında kendini yeterli gören ve alanları ile ilgili gelişmeleri takip ederek yeterliliklerini arttıran öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha etkili bir rol oynarlar.

2.2.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Formasyon Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim işi için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğretebileceğini de bilmelidir (Şişman ve Acat, 2003; Acat ve arkadaşları, 2003; Erden, 2005). Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretmen adaylarına, esas itibarıyla öğretim ve

öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlikler kazandırılması amaçlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenler bu becerileri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamalarla kazanırlar. Bu beceriler öğretmenin öğretmenlik deneyimi ile birlikte ve hizmet içi eğitim yoluyla meslek yaşamı boyunca gelişir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirebilmeleri için yeniliklere ve değişime açık olması, kendi sınıf içi etkinliklerini sürekli değerlendirmeleri gerekmektedir (Erden, 2005; Doğan, 2003).

2.2.3.5. Öğretmenlerin Kendi Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve beceriler yanında aynı zamanda bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir (Şişman ve Acat, 2003; Acat ve arkadaşları, 2003). En temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanınması gerekmektedir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Bunları bilmeyen öğretmen, öğrencileri ve aileleri ile istemeden çatışmaya girebilir ve kendisinin toplumdan dışlanmasına neden olabilir.

Öğretmen öğrencilere yerel kültürleri ile toplumun ortak kültürünü bir arada tanıtmalıdır. Öğretmen öğrencinin yaşadığı toplumda yanlış inanç ve değerler varsa öğrencilere bunların yanlışlığını anlatarak, onlara doğru değerler kazandırmaya çalışmalıdır. Ayrıca, öğretmen güncel olayları gazete, dergi okuyarak, radyo ve televizyon haberleri izleyerek ülkesinde ve dünyada neler olup bittiğini takip etmelidir (Erden, 2005).

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak oluşturulan eğitim programları öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin algılarını yeniden gözden geçirme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler değişen eğitim programlarına ve günümüz öğretmen rolünün değişen özelliklerine kendini uydurmak zorundadır. Çağın

gerisinde kalmamak yolunda büyük çaba sarf etmek zorunda olan öğretmenin rolündeki başlıca değişiklik, öğrencisinin onun yegane bilgi kaynağı olmadığına farkına varması ile ortaya çıkmaktadır. Bunun için öğretmen farklı kaynakları kullanarak sürekli kendi yeterliliklerini ve bilgilerini geliştirmek durumundadır. Gelişen bilgisini uygun öğrenme ortamları oluşturarak, farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencileri ve meslektaşları ile paylaşabilmelidir. Toplumun ve öğrencilerin farklı ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek esnek yaklaşımlar sergileyebilmelidir. Kendi sorunlarının üstesinden gelmeyi başarırken, toplumun sorunlarına da çok yönlü çözümler üretmek zorunda olan bir vatandaş olmayı başarabilmelidir. Rolünün, sınıf içi öğrenmeleri gerçekleştirmenin ötesinde okulun tamamı, yakın ve uzak çevreyi uygun eğitim ortamlarına dönüştürmek olduğunu bilmelidir (Oktay, 1998; 2004).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğretim stili ve öğretmenlik mesleği algısı ile ilgili yapılmış araştırmalar özetlenmiştir.

2.3. Öğretim Stili İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışında yapılmış araştırmalarda geçmişten günümüze öğretim stili ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Mendoza (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, El Salvador’da Teknoloji Enstitüsü’nde çalışan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri yaşa ve cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırmaya teknoloji enstitüsünden 59 erkek ve 25 bayan olmak üzere 84 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Grasha (1996)’nın “Öğretim Stili Ölçeği (TSI)”nde belirlenmiş olan uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri bileşeninden faydalanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerini belirlemek amacıyla bir demografik bilgi formu da kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin %40,5’i kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini, %35,7’i uzman/otorite öğretim stillerini, %11,9’u ise kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini kullanmaktadırlar. Cinsiyet açısından

incelendiğinde ise bayanların %10'unun en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini kullandıkları, erkeklerin ise %34'ünün kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim stili seçiminde yaşın önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sutton (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile ilgili algıları incelenmiştir. Araştırmaya Kuzey New Jersey'deki 10 ilköğretim sekizinci sınıf öğretmeni katılmış bunlardan beşini özel, beşini de devlet okulunda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkındaki bilgi birikimlerini, öğretim stili tercihlerini, öğretme stratejilerini, öğretme stratejilerini öğrencilerin öğrenme stilleri ile eşleştirme tekniklerini, öğrenme stilleri ile ilgili görüşlerini tespit etmek üzere öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin seçtiği öğrenme stillerinin öğretmenin kullandığı öğretim stillerine bağlı olarak geliştiği tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak öğretmenin kullandığı öğretim stillerinin öğrenci öğrenmeleri, yeteneği, ilgi alanlarına etki eden önemli bir faktör olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin öğretmenin öğretim stiline göre şekillendiği tespit edilmiştir. Diğer bir sonuç da öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile ilgili uygulamaların desteklenmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Quitadamo (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretim stillerinin (öğretme işleminde rol oynayan davranışlar, tutumlar ve inançlar bütünü) ve işbirlikçi öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 474 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Grasha (1996)'nın Öğretim Stili Ölçeği (TSI), "Eleştirel Düşünme Performansı Ölçeği (CT)" ve "Akran Grupları için İşbirlikçi Öğrenme Ölçeği (SGCL)" kullanılmıştır. Grasha (1996)'nın öğretim stili ölçeği (TSI)'nin dört bileşeninden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde öğretim stillerinin ve akran gruplarında işbirlikli öğrenmenin etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretim stillerinin ve işbirlikçi öğrenmenin fen ve matematik öğreniminde öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişimlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Lester Short (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal hizmetler alan eğitiminde öğrenme, öğretim ve danışmanlık stilleri tespit edilmiş ve öğrenme, öğretim ve danışmanlık stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca alan öğretmenlerinin ve öğrencilerin çalışma uyumları ve alan öğretmenlerinin ve öğrencilerin alan tecrübeleri ile ilgili duydukları memnuniyet düzeyi araştırılmıştır. Araştırmaya 334 öğrenci ve 250 alan öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı bilgi formu, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Grasha-Reichmann (1975) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS)”, alan öğretmenlerinin öğretim stillerini belirlemek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği (TSI)”, alan öğretmenlerinin danışmanlık stillerini belirlemek için Friedlander ve Ward (1994) tarafından geliştirilen “Danışmanlık Stilleri Ölçeği (SSI)” ve çalışma uyumunu tespit etmek için Efstation, Patton ve Kardash’s (1990) tarafından geliştirilen “Yöneticiler ve Danışmanlar için Çalışma Uyumlu Ölçeği (SWAI)” kullanılmıştır. Araştırmada Grasha-Reichmann (1975)’nin öğrenci “Öğrenme Stili Ölçeği”ne göre öğrencilerin ve alan öğretmenlerinin büyük bir bölümünün işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Grasha (1996)’nin “Öğretim Stili Ölçeği”nden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin temsilci ve kolaylaştırıcı öğretim stillerini yaygın olarak kullandıklarını göstermiştir. Alan öğretmenlerin çalışma uyumu ölçeğinde tercihlerini “karşılıklı anlayış”tan yana kullandıkları, öğrencilerin ise “alıcı odak”ı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrenci-öğretmen öğrenme stilleri, öğrenci öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Mitchell (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, bir web-tabanlı uzaktan eğitim dersinde öğretim stili ile öğrenme stili eşleştirmesinin bayan öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma Saint Mary-of-the-Woods yüksek okulunda öğrenim gören bayan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler üç adet web tabanlı öğretim uygulamasına tabi tutulmuş ayrıca motivasyonu, entelektüel ilgiyi ve işe yararlılığı ölçen bir anketi cevaplandırmışlardır. Araştırmada Myers-Briggs’in “Öğrenme Stili Ölçeği” ve Grasha (1996)’nin “Öğretim Stili Ölçeği (TSI)” kullanılmıştır. Grasha (1996)’nin öğretim stili ölçeği(TSI)’nin dört öğretim stili bileşeninden faydalanılarak araştırmanın istatistik analizleri yapılmıştır.

Araştırmada dört öğretim stili bileşeni şu şekilde açılmıştır. Bunlar; a) uzman (duyuşsal baskınlık), b) kişisel (ussal baskınlık), c) kolaylaştırıcı (hissel baskınlık), d) temsilci (sezgisel baskınlık)'dır. Araştırma sonucuna göre web-tabanlı eğitim olarak öğretim stilleri ile öğrenme stillerini birleştiren bayanların öğretim stilleri ile öğrenme stillerini birleştiremeyen bayanlara göre başarı ve tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma otorite öğretim stiline sahip katılımcıların kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip katılımcılara göre daha düşük tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin öğretim stilleri ile öğrenme stilleri eşleştirildiğinde başarı ve tutumun olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Lee (2004) yapmış olduğu bir araştırmada, Yüksek Okul ve Fakültelerde yetişkinlere ders veren öğretim üyelerinin öğretim stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemeye çalışmıştır. Yüz doksan öğretim üyesinin katıldığı araştırmada öğretim üyelerinin öğretim stili tercihlerini tespit etmek için Conti (1978)'nin "Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS)" kullanılmıştır. Öğretim üyeleri hakkındaki demografik bilgiler "kişisel bilgi formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin öğrenci merkezli aktiviteler, öğretimi kişileştirme, tecrübe, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verme, ortam yaratma, öğrenme sürecine katılma ve kişisel gelişime açık olma boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğretim üyelerinin öğretmenlik deneyimlerine göre tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırmada öğretim üyelerinin cinsiyetleri ile öğretim stili puanları arasında bayan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu nedenle kadın öğretim üyelerinin yetişkin üniversite öğrencilerine ders verirken erkek öğretim üyelerinden daha işbirlikçi ve daha öğrenci merkezli stilleri kullandıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Barrett (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, Florida Devlet Yüksek Okullarında görev yapan, online eğitim veren bay ve bayan öğretmenlerin öğretim stilleri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Yirmi sekiz devlet yüksek okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek için Conti (1978)'nin "Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS)" uygulanmıştır. Bu ölçekten elde edilen sonuçlar öğretmenlerin

benimsediği öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli eğilim hakkında belirleyici olmuştur. Araştırmada öğretim üyelerinin öğretim tecrübeleri, buldukları bilim dalları, eğitim seviyeleri ve mesleki pozisyonları “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli bir öğretim stilini benimsediği tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek okullarda uygulamalı bilim dallarında eğitim veren öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stilini benimsedikleri tespit edilmiştir. Diğer bilim dallarında ders veren öğretmenlerin ise genellikle öğretmen merkezli, geleneksel bir öğretim stilini benimsedikleri tespit edilmiştir.

Meade (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, yüksek okulda kısmi zamanlı ve tam zamanlı olarak çalışmakta olan öğretim üyelerinin öğretim stili algıları ve demografik özellikleri karşılaştırılmıştır. Öğretim üyelerinin öğretim stillerini ölçmek için öğrenci-öğretmen etkileşimi, çevreyi geliştirme, öğretim amaçları, göreve bağlılık ve teknik eğitimin amacı boyutlarını içeren “Fakülte Envanteri” kullanılmıştır. Sonuç olarak kısmi zamanlı ve tam zamanlı olarak çalışan öğretim üyelerinin öğretim stilleri arasında önemli farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tam zamanlı çalışanların öğretim ve öğretim dışı etkinliklere hazırlanmak için daha fazla zaman harcadıkları tespit edilmiştir. Hall (1995) ve Johnson (1999) da Meade (2003)’ün araştırmasına benzer bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Hall (1995) araştırmasında, Colorado Yüksek Okulu öğrencilerinin kısmi zamanlı öğretim üyelerinin öğretim becerilerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmacı, kısmi zamanlı görev yapmakta olan öğretim üyelerinin öğretim becerilerini 5 üzerinden puanlamış ve öğrencilerin kısmi zamanlı çalışan öğretim üyelerinin öğretim becerilerine ilişkin algılarını 4 puan olarak hesaplamıştır. Johnson (1999) ise, yüksek okullarda tam ve kısmi zamanlı çalışan öğretim üyelerinin öğretim stili tercihlerini belirlemek için Conti (1978)’nin “Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS)”ni kullanmış ve tam zamanlı öğretim üyelerinin kısmi zamanlı öğretim üyelerine göre daha öğretmen merkezli öğretim stillerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Kısmi zamanlı öğretim üyelerinin ise daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin kısmi zamanlı öğretim üyelerinin öğretim stillerinden daha çok hoşlandıklarını tespit etmiştir.

King (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, bütünleştirilmiş etkili ğretim stillerinin sekizinci sınıf ğrencilerinin matematik dersindeki performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış, deney grubundaki öğrencilerle altı hafta boyunca gerçekleştirilen ğretim sürecinde doğrudan ğretim, öğrenime hakimlik ve işbirlikçi öğrenim etkinlikleri uygulanmış kontrol grubundaki öğrencilere ise okulun normal programı uygulanmıştır. Araştırmada Joyce ve Weil (1980)'in doğrudan ğretim, öğrenime hakimlik ve işbirlikçi öğrenim boyutlarından oluşan ğretim stili leği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sekizinci sınıf deney grubu ğrencilerinin matematik performanslarının yapılan doğrudan ğretim, öğrenime hakimlik ve işbirlikçi öğrenim uygulamalarına bağlı olarak olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucu, bütünleştirilmiş ğretim stillerinin (doğrudan ğretim, öğrenime hakimlik, işbirlikçi öğrenme) ğrencilerin matematik performanslarını normal okul eğitim programlarına göre daha olumlu etkilediğini göstermiştir. Benzer bir araştırma da Chin'anga (1999) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, ğretmenlerin ğretim stillerinin öğrencilerdeki kabul etme, pozitif öz-kavram geliştirme ve öğretime ilişkin performansı arttırma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretime ilişkin performansla öz-kavram geliştirme arasında bir ilişki bulunamamış ancak teşvik edici (invitational) stil ile öğretime ilişkin performans, öğrencilerdeki kabul, yaş, anne-babanın çalışması arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir.

Mawhinney (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, lise ğretmenlerinin kendi ğretim stillerine ilişkin değerlendirmelerinin ğretim uygulama ve inançlarını değiştirip değiştirmediği incelenmiştir. Araştırmanın ilk bölümünde Dunn ve Dunn'ın (1979)'da geliştirmiş olduğu ğretim stili leği yeniden düzenlenerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış Frazier'in (1992) "ğretimsel öz-değerlendirme leği (ISAS-R)" adı altında araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde "ğretimsel öz-değerlendirme leği" beş lisede çalışan 160 öğretmene uygulanmış, öğretmenlerin ğretim yöntemi profilleri ortaya çıkarılmıştır. Bu profiller; ğretim yöntemleri ve materyaller, öğretimsel alışkanlıklar, grup örüntüleri, ğrenci katılımı, ğretim ortamı ve kolaylaştırıcı/yönlendirici ğretmen rolü'n içermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır.

Kontrol grubuna geleneksel öğretim alışkanlıklarından birini seçmelerine izin verilmiş ve bu gruba bir saatlik hizmet-içi eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubu öğretmenlerine kendi öğretim profillerinin düşük bir boyutu ile örtüşen öğretim yönergelerinden birini seçme izni verilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere de altı geleneksel öğretim yönergelerinden herhangi birini seçme izni verilmiştir. On iki hafta sonra ölçek (ISAS-R) tekrar uygulanarak öğretmenler yeniden değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, geleneksel öğretim yöntemi grubundaki öğretmenlerin uygulama ve inançlarında önemli değişiklikler kaydedilmemiştir. Bununla birlikte kendi öz-değerlendirme uygulamalarını karşılaştıran öğretmenlerin inançlarında önemli değişiklikler saptanmıştır. Aynı zamanda uzun hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretim uygulamalarını daha az bireyselleştirdikleri tespit edilmiştir.

Lloyd (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, Ontario’da bir fakültede çalışan öğretim üyelerinin bilgisayar teknolojisine ilişkin bilişsel davranışları ve öğretim stilleri incelenmiştir. Araştırmaya 158 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerine Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği(TSI)”, üç “Bilgisayar Davranış Ölçeği”, bir “Davranışsal Kontrol ve Öğretimde Bilgisayar Kullanımı Ölçeği” ve fakülte öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Demografik Bilgi Formu” uygulanmıştır. Bu araştırmada Lloyd (2002) öğretim üyelerinin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha (1996)’nın öğretim stili ölçeğinin dört bileşeninden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda fakültede, öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin bilişsel davranışların bilgisayar kullanımı üzerinde olumlu etkilere neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bayan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stiline sahip oldukları ve erkek öğretmenlere göre öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda bilgisayar kullanımı ile öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim stili ile bilgisayarla öğretime karşı olan tutum arasında da beklenen anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Benzer şekilde Nelson (2001) tarafından yapılan bir araştırmada da ilköğretim sınıflarında öğretimde bilgisayar kullanımı ve öğretim stili arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya öğretim sürecinde bilgisayar kullanan beş sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretim stili olarak öğretmen ve öğrenci merkezli stil kullanılmış ve araştırma sonucuna göre; öğretimde

bilgisayarı kullanan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını tercih ettikleri saptanmıştır.

Smutz (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki uyumun bilgisayar destekli öğretim sürecine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere bilgisayar destekli eğitim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan programda öğrencilerin yarısına öğrenme stilleri ile uyuşan yarısına da öğrenme stilleri ile uyuşmayan ve farklı öğretim stillerini yansıtan bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan bilgisayar destekli eğitim programlarının öğretim stilleri tarafından uyuşan öğrenim stillerinin konusuyla, öğrenim stilleri uyuşmayanlar arasında hiçbir önemli fark tespit edilememiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin algısal tercihlerinden öğretim ve öğrenim stillerini ayırt edemedikleri tespit edilmiştir.

Wheelis (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, Northeast Louisiana'daki ilköğretim okulları sınıflarında öğretimde bilgisayar kullanımı ile öğretim stili arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 114 okuldan random yoluyla seçilmiş 623 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Dunn and Dunn (1979) tarafından geliştirilmiş “Öğretim Stili Ölçeği (Teaching Style Inventory)” ve Winches (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Bilgisayar Ölçeği (Computer Survey)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimde bilgisayar kullanımı ile öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yine bireysel öğretime bağlı olarak sınıfta bilgisayar kullanımı için en etkili yöntemin öğrencileri 3 veya 8 kişilik küçük gruplara ayırmak olduğu tespit edilmiştir.

Briggs (2003) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin matematik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin duyuşsal tercihleri (işitsel, kinestetik, dokunsal, görsel), öğretim ve öğrenme stili tercihlerinin uyuşan ve uyuşmayan yönlerini tespit etmek için öğretim ve öğrenme stili ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerin öğretim stillerine uyan ve uymayan olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Araştırmada bir matematik başarı testi öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları

arasındaki ilişkiyi tespit etmek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim stillerine uyan ve uymayan dördüncü sınıf öğrencileri arasında, matematik dersi başarısı arasında önemli farklılıklar bulunamamıştır. Benzer bir araştırma da Keri (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, öğrencinin öğrenme stiliyle öğretmenin öğretim stili arasındaki ilişkinin öğrenci tatmini üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 693 öğrenci, 25 öğretmen katılmıştır. Canfield's “Öğrenme ve Öğretim Stili Envanteri” ve öğrenci tatminini belirlemek için de tatmin ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucu öğrencinin öğrenme stiliyle öğretmenin öğretim stili arasındaki benzerliğin öğrenci tatmini üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Langham (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, Missouri Matematik Akademisi'nden mezun olan orta okul öğretmenlerinin matematik alan bilgisi, öğretim stili ve matematiği anlama ve öğretmeye ilişkin kaygı düzeyleri tespit edilmiştir. Bu amaçla araştırmaya 2002 yılında 28 okulda görev yapan 72 öğretmen, 2003 yılında da 40 okulda görev yapan 82 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin matematiğe ilişkin alan bilgilerini tespit etmek üzere bir test uygulanmış, öğretmenlerin akademiden önceki ve akademideki öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim stilleri eğitsel çalışmalarla belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Missouri matematik akademisinden önce ve sonraki matematiği anlamadaki kaygı düzeyinde önemli bir değişim tespit edilmemiştir.

Allen (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, lise öğretmenlerinin öğrenme ve öğretim stilleri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla araştırmaya Güney Kansas'ın merkezinde küçük ve kırsal okul özelliği taşıyan okulların öğretmenleri katılmışlardır. Araştırmacı araştırmaya katılan öğretmenlere Murdock'un “Öğrenme Stili Ölçeği (LSI)”ni uygulamış ve bu ölçme aracıyla elde edilen sonuçlardan yola çıkarak “Öğretim Stili Ölçeği (TSI)”ni geliştirmiştir. Araştırmada öğretmenler hakkında bilgi toplamak amacıyla öğretmenlerin hizmet yılı, eğitim süreçleri, konu alanları vs. bilgileri içeren demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kendi öğrenme stillerini temel alarak öğretimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenler aynı zamanda kendi öğretim süreçlerinde bu stillere yönelik uygulamalar gerçekleştirmek istemektedirler. Öğretim stili ve öğrenme stili alt ölçeklerine cevap verenlerin puan ortalamaları

arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş. Ayrıca sonuçlar görsel dil, işitsel rakamlar, işitsel-görsel-kinestetik, bağımsız öğrenme ve yazılı açıklama stilleriyle öğretmekten çok öğrenmeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte grupla öğrenme ve işitsel dil stilinde ise öğretmenler, öğrenmekten çok öğretmeyi tercih etmişlerdir.

Cheng (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, Taiwan Chung-Hua’da Tıp Teknolojisi Yüksek Okulu’nda çeşitli programlara devam eden öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleriyle öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Reid tarafından geliştirilmiş olan “Algısal Öğrenme Stili Ölçeği (Perceptual Learning Style Questionnaire)”, 666 öğrenciye uygulanmıştır. Bu okulda görev yapmakta olan 68 öğretmene ise öğretim stili ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin daha çok işitsel olduğu, öğretmenlerin bireysel öğretme, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini daha az tercih ettikleri, öğrencilerin bedensel ve grup öğrenme stillerini tercih etmesine karşı öğretmenlerin daha çok gösteriyle öğretmeyi tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Ling ve Man (2000) tarafından 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, eğitimdeki kalitenin artırılabilmesi için ilerici öğretim stiline geleneksel öğretim stiline göre daha iyi olduğu varsayımı ispatlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ilerici öğretim stili bağlamında, öğrenci merkezli, sınıf içi küçük grupların kullanıldığı, etkili öğretimin yapıldığı bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Geleneksel öğretim stiline uygulandığı sınıfta ise öğretim sınıfın tamamına öğretmen merkezli olarak verilmiştir. İki grubun öğrenme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Dil bilgisi dersi çerçevesinde oluşturulan araştırmada dersler videoya kayıt edilmiş, ders sonrası öğretmenlerle ve öğrencilerle bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre ilerici öğretim stili kullanılarak gerçekleştirilen dersteki öğrenci öğrenme düzeyinin geleneksel öğretim stili kullanılarak gerçekleştirilen dersteki öğrenci öğrenme düzeyine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Carr (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, beslenme uzmanlarının öğretim stili tercihleri ve bu tercihleri etkileyen faktörlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmaya Midwes’deki 600 beslenme uzmanı katılmıştır. Araştırmada Conti (1978) tarafından geliştirilen “Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS)” ve “Yetişkin

Eğitimi Anketi (Adult Education Questionnaire)” kullanılmıştır. Araştırmada, Conti (1978)’nin “Yetişkinler için ğrenme İlkeleri leği (PALS)” ğretmen ve ğretim merkezli olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmış ve ğretim stilini etkilediği dşnlen deneyim, olgunluk ve sabır faktörlerinin etkisine bakılmıştır. Araştırma sonucunda; beslenme uzmanlarının daha çok ğretim merkezli ğretim stilini kullandıkları ve bunun hastalar üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca beslenme uzmanlarının deneyimleri ile ğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmada Erchul (2001), ğrencilerin çalışma alışkanlıklarına bağlı olarak ğretim stili tercihlerini incelenmiştir. Araştırmada “ğrenci alışma Alışkanlıkları için ğretim Stili leği (ASU Teaching Style Inventory)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin aktif olarak yaşantılara dayalı çalışmalar yaparak bilgiyi kazandıkları ve öğrenme davranışlarındaki farklı ğretim stili tercihlerinin belirleyici olmağı tespit edilmiştir.

Tucker (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin ğretim stilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı, ve öğretmenlerle öğrencilerin eşleştirilmiş öğretme ve öğrenme stilleri ile ğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya Kuzey Batı Virginia’daki iki üniversitede çalışan beş meslek ğretmeni ile 99 ğrenci katılmıştır. Araştırmada ğretmenlerin ğretim stillerini belirlemek için “Canfield ğretim Stili leği” ve ğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek için “Canfield ğrenme Stili leği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %36’sının ğretmenlerinin tercih ettiği ğretim stillerine uygun öğrenme stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. ğrenme/ğretme stilleri eşleştirmesi ile ğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. ğrenme/ğretme stilleri eşleştirmesi ile öğretmenlerin ğrenci değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat final sınav sonuçları ile ğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yüksek başarılı olarak gruplandırılan öğrenciler final sınavı notlarında daha yüksek puanlar almışlardır.

Blanch ve Evelyn (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öğrenme stili ile ğretim üyelerinin öğretme stillerinin benzer ya da farklı olmasının

başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb'un "Öğrenme Stili Ölçeği (LSI)", Psikolojiye Giriş dersine kayıtlı 169 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler bu ölçme aracından aldıkları sonuçlara göre yerleştiren, ayrıştıran, değiştiren ve özümseyen (acommodator, diverger, converger or assimilator) olma üzere kategorilere ayrılmışlardır. Her öğrenci bir dönem boyunca dört öğrenme stilinden biriyle ilgili sistematik etkinlikleri içerecek şekilde tasarlanan bir derse devam etmişlerdir. Dört öğrenme stiline uygun öğretim stilinden birine sahip öğretim üyeleri belli bir öğretme stratejisi kullanmıştır. Farklı öğretim stiline sahip öğrencilerin final notları, öğretim üyesinin değerlendirmeleri ve önerileri; akademik disiplin ve cinsiyete göre benzer ve benzer olmayan durumlar için karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme ve öğretme stilinin benzer ve farklı olmasının öğrenci başarısını etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmayla yüksek öğretim seviyesindeki öğrencilerin, kendi öğrenme stilleriyle benzer olmasa bile farklı öğretim stillerine kolay adapte oldukları da ortaya çıkartılmıştır.

Raven (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, Montana ve Idaho üniversitelerindeki tarım eğitimi alan son sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme ve öğretme stilleri incelenmiştir. Araştırmaya Idaho Üniversitesinden 16, Montana Üniversitesinden ise 15 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme stillerini tespit etmek için "Oluşturulmuş Grup Biçimleri Testi (The Group Embedded Figures Test (GEFT))" ve öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim stillerini tespit etmek için Van Tilburg/Heimlich (1990) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretim Stili Tercihi Ölçeği (Teaching Style Preference)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin daha çok alan bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları ve her iki üniversitedeki son sınıf öğrencilerinin de öğretmen merkezli öğretim stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmada Conti (1985a) tarafından yapılmış ve yetişkinlerin öğrenmesi ve öğretmenlerin öğretim stili arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, Conti (1978) tarafından geliştirilen "Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (Principles of Adult Learning Scale (PALS))"nin kullanılmış ve sonuç olarak, öğrencilerin öğrenmesi ile öğretmenlerin öğretim stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli stili benimsediği belirlenmiştir.

Lindsay (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretim stili, öğrenme stili ve kullanılan eğitim teknolojisinin öğrenci başarısı ve tatmini üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğrenme ve öğretim stilleri Kolb tarafından geliştirilmiş olan bir envanterle, öğrencilerin tatmini öğrenci tatmini soru formuyla, öğrenci başarısı ise dönem içi ve dönem sonu notlarıyla tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenme stili ve öğretim stili arasında uyum sağlandığında ve buna teknoloji kullanımı da eklendiğinde öğrenci başarısı ve tatmininin arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Miglietti ve Strange (1998) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrenci merkezli öğretim stilini kullanan öğretmenlerin, öğrencilerinin tatmin ve başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Grasha (1994) tarafından yapılan bir araştırmada, fakültelerde çalışmakta olan öğretim üyelerinin öğretim stili tercihleri incelenmiştir. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerindeki çeşitli üniversitelerden 381 fakülte öğretim elemanını katılmıştır. Araştırmada Grasha (1994)'nın geliştirdiği “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla öğretim elemanlarının yaş, cinsiyet, alanı, öğretim seviyesinin yer aldığı “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının uzman/otorite öğretim stillerini kullanmaya eğilimli olduğu, kadınların erkeklere göre uzman/kolaylaştırıcı/temsilci öğretim stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bayanların en az tercih ettiği öğretim stillerinin uzman/otorite stilleri olduğu tespit edilmiştir.

Raven, Cano, Carton, ve Shelhamer (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim stilleri, öğrenme stilleri ve kişilik stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ohio devlet üniversitesinin tarım eğitimi bölümüne devam eden öğretmen adayları ve Montana devlet üniversitesinin tarım ve teknoloji eğitimi bölümüne devam eden öğretmen adayları katılmışlardır. Araştırmada Myers-Briggs'in “Kişilik Stili Ölçeği”, “Öğrenme Stili Ölçeği” ve Van Tilburg ve Heimlich tarafından (1990) geliştirilen “Öğretim Stili Tercih Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stili alan bağımlı olanların öğretmen merkezli (uzman ve sağlayıcı) öğretim stiline ve içe dönük, duyarlı-sezgisel kişilik stiline sahip oldukları; alan

bağımsız öğrenme stiline sahip olanların ise öğrenci merkezli (kolaylaştırıcı ve yetki veren) öğretim stiline ve düşünen-hisseden, yargılayan-kavrayan kişilik stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Whittington ve Raven, (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, tarım eğitimi alan stajyer öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme ve öğretme stilleri incelenmiştir. Araştırmaya Ohio Devlet Üniversitesi'nin tarım eğitimi bölümündeki ve Montana Devlet Üniversitesi'nin tarım eğitimi bölümündeki 31 stajyer öğretmen katılmıştır. Araştırmada Oltman, Raskin ve Witkin (1971) tarafından geliştirilmiş “Öğrenme Stili Ölçeği” ve Van Tilburg ve Heimlich tarafından (1990) geliştirilmiş “Öğretim Stili Tercih Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda tarım eğitimi alan bayan stajyer öğretmenlerin alan bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları, stajyer öğretmenlerin genelinde alan bağımsız öğrenme stilini ve öğrenci merkezli öğretim stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Kulinna ve Cothran (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin farklı öğretim stillerinin kullanımına ilişkin öz-değerlendirmeleri ve çeşitli öğretim stillerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmaya ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan 212 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Bunlardan 71'i ilkokul, 36'sı ortaokul, 31'i lise, 74'ü de rehber öğretmendir. Öğretmenlerin 112'si kadın, 96'sı ise erkektir. Öğretmenler seçilirken farklı öğretim stili algısına ve farklı deneyime sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmada “Mosston'un Öğretim Stilleri Spektrumu (Mosston's Spectrum of Teaching Styles)” envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin algılarının deneyimlerine ve cinsiyetlerine göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları stiller olarak; yönlendirilmiş buluş, farklı ürün, öğrenci planı ve kişisel öğretim tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda kontrol stilini benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin algıları yüksek iken hoşlanma ve motivasyon puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Levine (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin öğretim stili ile matematik öğretimine ilişkin kaygı düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya orta yaş grubunda 28 ilkokul öğretmeni katılmıştır.

Araştırmada “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmış, ölçek öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin gerçekleştirmek istedikleri matematik öğretim şekli, matematik öğretimine ilişki kaygıları geliştirilen bir ölçek aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, matematik kaygısının öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim stilleri arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretime öğrenci merkezli olarak başladığında matematik öğretimindeki kaygı düzeyinin öğretmen merkezli olarak başladığından daha düşük olduğunu göstermiştir. Öğrenci merkezli matematik öğretim stiline sahip öğretmenlerde, matematik öğretimi sırasında görülen kaygı oranında önemli bir düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Leathers (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretim stiline yaratıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ayrıca doğrudan ve buluş yoluyla eğitilen üstün zekalı çocukların yaratıcı ürünleri karşılaştırılarak ve öğretim stili MicroWorlds programı kapsamında, öğrencilerin yaratıcılığı ile nasıl ilişkilendirildiği de araştırılmıştır. Araştırmaya ilkökul 5. sınıf öğrencilerinden seçilmiş 36 üstün zekalı öğrenci ve üç sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çoklu ortamı kullanarak bir sunum hazırlamaları için MicroWorlds programının kullanımı öğretilmiştir. Bu öğretim sürecinde öğrencilerin 13’ü buluş yolu ile öğretim grubunda, 14’ü doğrudan öğretim grubunda, 9’u ise MicroWorlds programı dışında bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin yaratıcılık seviyelerini ölçmek için Williams (2001) tarafından geliştirilmiş olan “Williams Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendi çalışmalarına ilişki değerlendirmelerini tespit etmek için “Kişisel Değerlendirme Anketi” ve öğretmenlerin öğrencilerin ortaya koyduğu ürünü değerlendirmeleri için ise “Ürün Değerlendirme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretim stiline yaratıcılığı doğrudan etkilemediği, ancak doğrudan öğretim grubunun oluşturduğu sunumların diğer iki gruba göre daha yaratıcı olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerde ve her üç öğrenci grubunun yaptıkları öz-değerlendirmelerde yaratıcılığa ilişkin bir artış tespit edilememiştir.

Martinez (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, değişken öğrenci teorisine göre tercih ettikleri öğrenme stillerini ve öğretmenlerin öğretim stilleri incelenmiştir.

Araştırmaya 55 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleri katılmışlardır. Araştırmada öğrencilere “Kolb’un Öğrenim Stili Ölçeği”, “Öğrenci Demografik Bilgi Formu” ve “Eğitim Tatmini Anketini” uygulanmıştır. Öğrencinin öğrenme stili ile öğretmenin öğretim stili arasındaki ilişkiye karar vermek için öğrencinin tatmin olma derecesi incelenmiştir. Ek olarak öğrencilerle, kişisel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, 55 öğrencinin 18’inin yerleştiren, 16’sının özümseyen, 13’ünün ayrıştıran, 8’inin ise uzlaştıran stile sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin aynı zamanda cinsiyete, yaşa ve etnik kökene bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oldukça “öğretmen merkezli” bir stile sahip oldukları gözlenmiştir.

Zhang (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin, tercih ettikleri öğretim stilleri ve etkili öğretmen niteliklerine ilişkin düşünceleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Hong Kong üniversitesinden 121 erkek ve 134 bayan olmak üzere 255 gönüllü öğrenci katılmıştır. Katılımcılar üç farklı gruba ayrılmışlardır. Birinci grup, eğitim dalında lisans öğrenimi gören 40 ikinci sınıf öğrencisinden, ikinci grup, eğitim dalında lisans üstü öğrenimi gören 25 öğrenciden, üçüncü grup ise üniversitedeki tüm bölü öğrencilerinin katıldığı Eleştirel Düşünme dersine devam eden öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgileri belirlemek için bir “Demografik Bilgi Formu” ve üç farklı “Öz-değerlendirme Envanteri” uygulanmıştır. Bu üç öz-değerlendirme envanteri: Sternberg, Wagner ve Zhang (2003) tarafından geliştirilen “Düşünme Stili Envanteri”, Zhang (2003) tarafından bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen “Öğretimde Tercih Edilen Düşünme Stilleri Envanteri” ve yine Zhang (2003) tarafından geliştirilen “Etkili Öğretmen Envanteri”dir. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet ve akademik alan değişkenleri sabit tutulduğunda, belirli düşünme stillerinin, öğrencileri, bazı öğretim stillerini tercih etme konusunda etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendi düşünme stillerine uyan öğretim stilleri dışındaki öğretim stillerine de açık oldukları, yine öğrencilerin düşünme stillerinin, onların etkili bir öğretimde bulunması gereken nitelikler hakkındaki düşüncelerinde de farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Cohen ve Amidon (2004) tarafından okul öncesi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, ödül ve ceza ile ilgili çocukluk deneyimlerinin, öğretmenlik rolüne ilişkin algı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Temple Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, eğitime giriş dersi alan sekiz şubedeki 172 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacılardan biri bu şubelerden ikisine öğrencilerin okullardaki öğretmen davranışlarını gözlemledikleri uygulamalı bir ders vermiş, ayrıca ders içerisinde öğretmen beklentileri, sınıf yönetimi, sınıf motivasyonu, motivasyon ve eğitim uygulamaları konuları işlenmiştir. Araştırmada “Ceza Envanteri (katılımcıların, kendi aileleri içerisinde yaşadıkları, disiplin amacıyla uygulanan cezalarla ilgili deneyimlerinden oluşan kişisel tarih ölçeği)”, “Ödül Envanteri (katılımcıların kendi çocuklukları esnasında yaşadıkları ödüllerle ilgili deneyimlere ait kişisel tarih ölçeği)”, “Kişisel Öğretim Stili Ölçeği (katılımcıların, kendilerini öğretmen olarak hayal ettikleri ve her soruya/ifadeye öğretmen rolünde olduklarında, öğrencilere nasıl tepkiler vereceklerini düşünerek cevap verdikleri bir öz-değerlendirme ölçümü)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının, çocukluk dönemlerinde disiplin amacıyla kendi aileleri içerisinde edindikleri deneyimlerin, onların sınıfları için seçtikleri öğretim stillerini veya sözlü etkileşim biçimlerini etkilediği tespit edilmiştir. Özellikle, okul öncesi öğretmen adaylarının ödül anlayışları ve dolaylı yolla öğretim anlayışları arasında önemli bir bağlantı olduğu saptanmıştır. Kendini çocukluk yıllarında ödüllendirilmiş olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının ödüllendirilmemiş olarak değerlendirenlere göre dolaylı yoldan öğretim yolunu seçmeye daha çok meyilli oldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ceza anlayışları ile doğrudan öğretim stili anlayışı arasında bir ilişki olmadığı, demografik değişkenlerin okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik rolüne ilişkin algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu tespit edilmiştir. Öğretim stili kategorileri ile yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve etnik köken değişkenleri arasındaki ilişkinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının düşük düzeyde ödül uygulamalarına maruz kalmalarının, doğrudan öğretim stilini teşvik ettiği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, bayan öğretmen adaylarının daha fazla ödülle teşvik edildiği, yaşça büyük olan öğretmen adaylarının ise dolaylı öğretim stili algısına yöneldikleri tespit edilmiştir.

2.4. Öğretmenlik Mesleği Algısı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de öğretmenlik mesleği algısı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; bu araştırmaların bazılarının meslek algısı, bazılarının öğrenme-öğretme süreci veya sınıf-içi öğretmen davranışları ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği algısı araştırmalarının genelde öğretmen görüşleri alınarak yapıldığı, öğrenme-öğretme süreci veya sınıf-içi öğretmen davranışları ile ilgili olanlarda ise öğrenci görüşlerine başvurulduğu; öğretmen davranışlarının genellikle araştırmacılar tarafından geliştirilen anketlerle ölçüldüğü, bir kısmında dereceleme ölçeği ve gözlem formu kullanıldığı görülmektedir.

Şişman ve Acat (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının okullardaki uygulama çalışmalarıyla farklılaşıp-farklılaşmadığı ve gerek öğretmen adaylarının, gerekse halen okullarda görevli öğretmenlerin mesleğe ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp-farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin kontrol grupsuz ön-test, son-test deseni uygulanmıştır. Ayrıca tarama yöntemi kullanılarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin mevcut algıları belirlenerek öğretmen adayı öğrencilerin ön test ve son test sonuçları ile karşılaştırılmıştır. YÖK’ün (1998) belirlediği esaslara göre düzenlenen öğretmenlik uygulaması çalışmalarının ilk defa uygulanacağı Osmangazi Üniversitesi 4. Sınıf öğrencilerinden rastlantısal olarak ortalama her grupta 14 öğrencinin bulunduğu 7 grup deney grubu olarak seçilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin uygulama yaptıkları 10 okuldaki rehber öğretmenlerin tamamı da araştırma kapsamına alınmıştır. Hazırlanan ölçme aracı öğretmen adayı öğrencilere öğretmenlik uygulamasına başlamadan önce ön test olarak uygulanmış; aynı araç, uygulama dönüşü bu öğrencilere son test olarak tekrar verilmiştir. Ayrıca söz konusu ölçme aracı, rehber öğretmenlere de uygulanarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ölçülmüştür. Kıdem değişkenine göre, mesleğe ilişkin algılarda bir farklılık olup olmadığını belirlemek için de öğretmen adayı öğrenciler, hiç deneyimi olmayanlar (uygulama öncesi öğretmen adayı öğrenciler) bir dönemlik deneyimi olanlar (uygulama sonrası

öğretmen adayları öğrenciler), 1-10 yıl arası deneyimi olan ve 11 yıl ve daha fazla deneyimi olan öğretmenler olmak üzere dört grupta toplanmış, grupların mesleğe ilişkin algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada sonucuna göre, öğretmen adayları öğrencilerin öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algıları ve öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiş olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, kendi öğretmenlik formasyonlarıyla ilgili algıları uygulama öncesi ve uygulama sonrasında anlamlı derecede farklılaşmamış olduğu, öğretmen adayları öğrencilerin kendi yeterliliklerine ilişkin algılarının uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiş olduğu sonucu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri artıkça öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algıları olumsuz yönde değiştiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin etik değerlerine ilişkin algıları mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaşmakta, kıdem artıkça mesleğin etik değerlerini benimseme düzeyi artmaktadır. Öğretmen adayları öğrencilerin, öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki yeterliliğine ilişkin algıları uygulama sonrasında olumlu yönde farklılaşmıştır. Mesleğe yeni başlayanların, sahip oldukları öğretmenlik formasyonu ile ilgili özellikleri daha olumlu algulamakta, kıdemlilerse bu özellikleri yeni başlayanlar kadar olumlu algılamamışlardır. Öğretmenlik formasyonuna ilişkin algılar, meslekte kıdemin artmasına bağlı olarak olumsuz yönde farklılaşmıştır. Öğretmen adayları öğrencilerin, öğretmenlik uygulaması sonrası kendi yeterliliklerine ilişkin algıları olumlu yönde artmış, ancak öğretmenlerin onların yeterlilikleri hakkındaki algılarının daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Acat ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, Fen Edebiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinden öğretmen olmak isteyenlerle, Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden ve Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmada Fen Edebiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinden öğretmen olmak isteyenlerle, Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden ve Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları; devam ettikleri fakülteye, bölüme ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın örneklemini Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinden 195, Eğitim Fakültesinden 62, Sosyal Bilimler Enstitüsünden 34 ve Fen

Bilimleri Enstitüsünden 42 olmak üzere toplam 333 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlemek üzere Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen ölçme aracı öğretmen adaylarına uygulanarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ölçülmüştür. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin algılar beş boyutta ele alınarak incelenen araştırmada ilk boyut olarak kabul edilen sosyal statü boyutunda bütün öğrenci grubunun orta düzeyde algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal statüye ilişkin algıların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına göre, öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin algılarının, Fen Edebiyat Fakültesi ve Enstitü Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenliğin etik değerleri boyutunda Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu algıya sahip oldukları, alan bilgisi boyutunda Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi ve Enstitü öğrencilerine göre bu boyutta daha olumlu algılara sahip oldukları, öğretmenlik formasyonu boyutunda bütün öğrenciler yüksek düzeyde olumlu algılara sahip oldukları, öğretmenlikle ilgili kendi bireysel yeterlilikleri boyutunda Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin kendi yeterlilikleri konusunda daha olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından hiçbir boyutta farka rastlanmamıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının öğretmenliğin sosyal boyutuna ilişkin orta düzeyde olumlu algılara sahipken, öğretmenlik formasyonu boyutunda çok yüksek düzeyde olumlu algılara, etik değerler ve kendi yeterlilikleri konusunda da yüksek düzeyde olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Bölüm değişkenine göre yapılan analizlerde öğretmenliğe atanma şansı yüksek bölümlerde algıların daha olumlu olduğu ve atanma şansı düşük bölümlerden farklılaştıkları belirlenmiştir. En yüksek olumlu algıya Bilgisayar ve Teknoloji Eğitimi öğrencilerinin, en az olumlu algıya ise Biyoloji öğrencilerinin sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ültanır (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görev algıları ve sınıf öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin görev algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma, Bolu il merkezinde bulunan ilköğretim

okulları I. kademesinde sınıf öğretmeni ve yönetici olarak görev yapmakta olan 85'i bayan ve 55'i erkek toplam 140 öğretmen ile karşılaştırma grubu olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü 4. sınıftaki 67'si kız ve 112'si erkek toplam 179 öğretmen adayı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliği yapılmış, öğretmenler için güvenilirliği .92 ve öğretmen adayları için güvenilirliği .87 olan ve 30 maddeden oluşan "İlköğretim I. kademe Öğretmenleri için Mesleksel Görev Algısı Ölçeği" ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerden 30 maddedeki her ifadeye ne derece katıldıkları, (A) Tamamen öğretmenlerin görevidir=4, (B) Genellikle öğretmenlerin görevidir=3, (C) Öğretmenlerin görevi sayılmayabilir=2 ve (D) Hiçbir zaman öğretmenden beklenen bir görev değildir=1 şeklinde belirtilen dörtlü derecelendirmeli bir ölçekle işaretlendirmeleri istenmiştir. Böylece geliştirilen ölçeğe verilen cevapların puanları 1 ile 4 arasında değişmiştir. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanan yönergeler araştırmacı tarafından öğrencilere ve okul yöneticileri yardımı ile de öğretmenlere dağıtılarak uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, 30 maddeden; mesleği severek yapma, sabırlı ve hoşgörülü olmaya çalışma, güler yüzlü, sabırlı ve anlayışlı olma, çocukların eğitsel ve kişisel sorunlarını çözebilme gibi maddelerin yer aldığı 18 maddede sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş ve sınıf öğretmenleri lehine olan bu anlamlı farkın nedeni olarak ta öğretmen adayı öğrencilerin deneyim eskilliklerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleksel görev algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Eğitimciler Birliği Sendikası (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mevcut sorunları ve toplumdaki sosyal statüleri incelenmiştir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile gerçekleştirilmiş olması nedeniyle araştırmaya milli eğitimde çalışan bir çok branştan öğretmen katılmıştır. Araştırmada 154 sorudan oluşan "Öğretmen Sorunları Anketi" kullanılmış ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla ankette öğretmenlere cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, branş, bilgisayar kullanımı gibi bilgilerde sorulmuştur. Anket çeşitli illere gönderilmiş buralarda çalışan öğretmenlerimize uygulanmış ve gerekli veri tabanı oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ekonomik olarak zor durumda oldukları için

birçok eksiklerini tamamlayamadıkları, mesleğin kendilerini tatmin etme konusunda çağın gerisinde kaldığını, toplum içerisinde sosyal statü olarak kendilerini çok düşük gördüklerini ve bu nedenle çocuklarının öğretmen olmasını istemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenler kendilerinin etik (ahlak) olarak gerekli değer ve ilkelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığının, toplumun, kitle iletişim araçlarının öğretmenlik mesleğine gerekli değeri vermediği sonucu tespit edilmiştir.

Atlıoğlu (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mevcut durumları, ideal öğretmende bulunması gereken nitelikler ve mevcut durum ile çağdaş öğretmen niteliklerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmaya 14 ilden 2512 öğretmen, 1369 öğrenci, 438 okul yöneticisi, 443 müfettiş, 177 il ve ilçe Milli Eğitim Müdürü, 366 öğretim elemanı ve 687 veli katılmıştır. Araştırmaya katılanlara dokuz boyutu bulunan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; dokuz boyut içerisinde, “konu alanı, bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi, mesleki gelişim, kişisel özellikler, sosyalleşme ve çevre” boyutlarında; öğretmenlerin kendilerini çok yeterli gördükleri fakat yönetici, müfettiş ve öğrencilerin ise öğretmenleri orta ve az yeterlikte gördükleri tespit edilmiştir. İdeal öğretmende bulunması gereken nitelikler konusunda, en yüksek katılım “kişisel özellikler” boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonucuna göre, mevcut öğretmenlerin, “çağdaş öğretmen profiline” sahip olmadıklarının ortaya çıktığını belirtmektedir.

Kayabaşı (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, ilk ve orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin davranışlarını gösterme düzeyleri öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını göstermede en son mezun olduğu okul türünün, ders türünün (sayısal-sözel) ve görev yaptığı okul türünün etkili olup olmadığı, öğrenci gözlemleriyle incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin “Sınıf-içi Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” özel ve devlet okullarında 187 öğretmene 20 maddelik gözlem formu uygulanarak tespit edilmiştir. “Sınıf-içi Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” formu 5’li likert tipi derecelendirme ölçek türünde hazırlanmış olup, davranışların gösterilme derecesine göre 1 ile 5 arasında puanlar

verilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını büyük ölçüde (%65) gösterdikleri, öğretmenlik davranışlarını göstermede lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla başarılı oldukları, sözel dersleri veren öğretmenlerin sayısal dersleri veren öğretmenlerden öğretmenlik davranışını göstermede daha yeterli oldukları, öğretmenlik davranışını göstermede görev yapılan okul türünün etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularında en çok gösterilen davranışlara dayanılarak; öğretmenlerin planlı, düzenli oldukları ve profesyonel öğretmen özelliklerinden bazılarını gösterdikleri fakat öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadıkları, onlara yeterince yönlendirme, rehberlik yapmadıkları ileri sürülmüştür.

Ergün ve Duman (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, kritik durumlar olarak dersin başlangıcındaki geç kalma durumları; dersin işlenişi sırasındaki sınıftaki çeşitli gürültü, sataşma, ilgisizlik, dışarı çıkma, dersi dinlememe; sınav ortamı, kılık-kıyafet, ödev yapmama gibi kritik durumlarda öğretmenlerin nasıl davranması gerektiği ile ilgili öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada değişkenleri olarak öğrencilerin lise veya üniversite öğrencisi olma durumları, öğrencilerin fen, sosyal ve matematik bilim dallarında öğrenim görmeleri ve cinsiyetleri alınmıştır. Araştırma Ankara, Afyon ve Uşak illerinde %74,6'sı lise ve %23,6'sı üniversitelerde okuyan %53'ü kız, %44,1'i erkek olan toplam 513 öğrenciye, 24 soruluk anket uygulayarak yapılmıştır. Bu araştırmanın bulgularında öğrencilerin % 80'ine yakını derse geç gelme ve dersin akışını bozma davranışlarını öğretmenin aktif müdahalesini istememekte, ancak bu davranışları alışkanlık haline getirenlere gerekli müdahalelerin yapılmasını istemektedirler. Sınavda kopya çekme ile ilgili davranışlarda öğrencilerin çoğunluğunun birleştiği husus kopya çeken öğrencinin disipline verilmemesidir. Bu araştırmada etkili değişken öğretim kademesi, sonra branş/bölüm gelmekte en az etkili olan değişken ise cinsiyet olarak bulunmuştur. Ayrıca, kritik durumlarda öğretmenlerin nasıl davranması konusunda, öğrencilerin şu andaki öğretmenlerinden gördükleri davranış kalıplarına daha yatkın oldukları tespit edilmiştir.

Celep (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmenlik yeterlilik duygusu ile yönetim, çalışma grubu ve öğrenciye

ilişkin inançları ve öğrenci kontrol yönelimlerinin saptanarak değerlendirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Zonguldak il ve ilçe merkezindeki 15 ilkokul ve 7 ilköğretim okulu olmak üzere 22 okul dahil edilmiş ve bu okullarda görev yapan %81,3'ü bayan, %18,7'si erkek olan toplam 310 öğretmen katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmakta olup I. bölümde kişisel bilgiler, II. bölümde öğretmen yeterlilik duygusu, yönetici, çalışma grubu, öğrenci hakkındaki inanç ve öğrenci kontrol yönelimine dayalı tutumları içeren likert tipi 5 seçenekli 44 soru ile 2 seçenekli (evet, hayır) 5 soru bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticiler hakkındaki inançlarını öğretmenlerin büyük bir kısmı yöneticilerin öğretmen çalışmalarını objektif olarak değerlendirdikleri ve kendilerine güler yüzlü davrandıklarını belirlemekte; öğretmenlerin çalışma grubu hakkındaki inancı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin başarısı için birbirleri ile işbirliği yapma çabası içerisinde olduğu, okulu herkesin birbirine yardım ettiği bir aile gibi gördüğü görüşünü paylaşmakta olduğu; öğretmenlerin öğrenci hakkındaki inancı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin çoğunun daha fazla öğrenmek için çaba gösterdiği, sınıfta düzeylerine uygun olarak verilen her konuyu öğrenme isteği taşıdıkları, birbirlerinin başarılarına saygı gösterdikleri ve sınıfta öğretmen olmadığında öğrencilerin öğrenme amacına yönelik etkinlik yaptıklarına inanmaktadırlar; öğretmenlerin öğrenci kontrol yöneliminde ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu artı-eksi kullanma yöntemiyle sınıfta öğrenciyi öğrenmeye yönelttiği, öğrencileri disiplin kuralları ile denetim altına tutma yoluna ve sınıfta sorun ve gürültü çıkaran öğrenciye disiplin kuralını uygulama yoluna ara sıra ve daha az derecede başvurduğu bulguları elde edilmiştir. Ayrıca, yine öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerin öğretmenin dersle ilgili isteklerine itirazsız uymalarını beklediklerini, ilişkilerin büyük ölçüde üst-ast ilişkisine dayandırmakta ve sınıfta uyulması gereken kuralları saptayarak yalnızca öğrencilerin bu kurallara uyması beklenmekte olduğu vurgulanmıştır.

Okçabol ve Gök (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin genel özelliklerini, onların mesleklerini, eğitim sistemini ve toplumsal sorunları nasıl değerlendirdiklerini ve eğitimsel konulardaki beklentilerinin neler olduğunu belirlenmiştir. Araştırma amaçlı kümelendirme yöntemi ile seçilmiş 21 ilde yapılmıştır.

Okullar türlerine göre kümelenerak, seçilen 21 ilde hangi okul türünden kaç okulun çalışma kapsamına alınacağı belirlenmiştir. Seçilen illerde belirlenen okul türünde çalışan tüm öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Bu yolla ulaşılan 205 okulda 2301 öğretmen ve yöneticiden derlenen bilgiler, öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili olduğu düşünülen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar; öğretmenlerin %52,4'ü bu mesleği istediği için ve öğretmenliği ideal bir meslek olarak gördükleri için seçtiklerini, geriye kalan kısmı rastlantısal veya zoraki bu mesleği seçtiklerini; öğretmenlerin meslek dışı uğraşlar olarak boş zamanlarında büyük bir kısmı gazete okuyarak geçirdiklerini, kalan kısmı ise ek iş yapmak, kültürel etkinliklere katılmak, lokale gitmeyi tercih ettikleri; öğretmenlerin eğitimle ilgili konulardaki değerlendirmelerinde öğrenciyle yeterli ilişki kuramadıklarını, kendilerini alanda yetersiz bulduklarını, eğitimin büyük oranda ezbere dayandığını, ders kitaplarında yeterli niteliklerin bulunmadığını, ders kitaplarının tutucu olduğunu, eğitimde cinsiyet ayrımı yapıldığını, eğitim demokratik yapılmadığını, fırsat eşitliğinin sağlanmadığını; öğretmen yetiştirme konusunda büyük eksiklikler olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Başar (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenler değerlendirilmiştir. Araştırma İzmir ve Ankara'da Hizmet-içi Eğitim kursuna alınan öğretmen, yönetici ve müfettişlerden oluşan 305 kişiye 33 soruluk anket uygulanarak, Sicil Yönetmeliğindeki nitelikler ve kendisinin önerdiği modelde yer alan nitelikler ile ilgili görüşlerin alındığı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan nitelikler arasında; "azim, dürüstlük gibi iyi huylar", "sorumluluk duygusu", "göreve bağlılık, girişim, iş heyecanı", "öğretmenlik meslek bilgisi", "tarafsızlık" ve "disipline uyma" niteliklerine tam olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Ünal (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, İstanbul'da lise ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin nitelikli bir eğitim ve öğretim için öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış bir formun kullanıldığı araştırmaya lise ikinci sınıfta okuyan 75 öğrenci katılmıştır. Araştırmada sonucuna göre, öğretmenin kişilik özelliklerinin genelde öğrencinin kişiliğini etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim ve

ilişkilerin niteliği ile ilgili olarak, öğretmen otoriter ve baskıcı davrandığı zaman öğrenciler, okul çalışmalarına karşı uyumsuzluk gösterdikleri ve öğretmenin olumlu tutumunun öğrencinin okul çalışmalarından zevk almasına neden olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen sınıfta üst düzeyde bir birlik havası yarattığı zaman öğrenciler daha girişimci olduğu, gönüllü olarak sosyal faaliyetlere katıldığı ve problemleri çözmek için çaba gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kuzgun (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerden beklediği ve öğretmenlerde gözledikleri davranışlar incelenmiştir. Araştırmada Ankara'da iki dershaneye devam eden 200 öğrenciye, (meslekî yeterlik, rehberlik, dış görünüş, ruh sağlığı ve disiplin bölümlerinden oluşan) 60 soruluk anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; meslekî yeterlik ve rehberlik alanında beklenen davranış puan ortalamalarının, gözlenen davranış ortalamalarından lisede ve dersanelerde anlamlı bir farklılık gösterdiği; disiplin alanında lise ve dersane arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; meslekî yeterlik, rehberlik ve ruh sağlığı alanlarında dersanelerde gözlenen öğretmen davranışlarının, lisede gözlenenlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve daha olumlu, istendik yönde olduğu tespit edilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. “İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmış; ayrıca, cinsiyet, yaş, kademe, branş, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü ve en son mezun olunan okul gibi değişkenlere göre sahip oldukları öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu değişkenlere göre öğretmenlerin meslek algılarının anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği tespit edilmiştir.

3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinde bulunan tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma örneklemini ise Kadıköy ilçesinde 19, Üsküdar ilçesinde 19 ve Ümraniye ilçesinde 11 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 1306 öğretmen oluşturmuştur. Aşağıdaki tabloda araştırma grubuna ait ayrıntılar verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Dahil Edilen Okulların Listesi ve Öğretmen Sayıları:

İlçeler	Uygulama Okulları	Veri Giriş Sırası	Okul Türleri	Öğretmen Sayıları
Kadıköy	Kadıköy İnönü İ.Ö.O.	1-30	Resmi	30
	Özel Anakent İ.Ö.O.	248-265	Özel	18
	Erenköy İ.Ö.O.	266-285	Resmi	20
	Reşat Nuri Güntekin İ.Ö.O.	286-330	Resmi	45
	Nihat Işık İ.Ö.O.	416-435	Resmi	20
	Nurettin Teksan İ.Ö.O.	436-455	Resmi	20
	Öğretmen Harun Reşit İ.Ö.O.	456-475	Resmi	20
	Zühtüpaşa İ.Ö.O.	476-508	Resmi	33
	Münevver Şefik Fergar İ.Ö.O.	529-548	Resmi	20
	Hüseyin Ayaz İ.Ö.O.	549-568	Resmi	20
	Mustafa Aykın İ.Ö.O.	569-593	Resmi	25

	Kaptan Hasan Paşa İ.Ö.O.	594-615	Resmi	22
	Özel Doğuş İ.Ö.O.	636-647	Özel	12
	50. Yıl Cumhuriyet Feridun Tümer İ.Ö.O.	733-750	Resmi	18
	Nevzat Ayaz Beyoğlu İ.Ö.O.	766-783	Resmi	18
	Bahariye İ.Ö.O.	784-810	Resmi	27
	29 Ekim İ.Ö.O.	811-845	Resmi	35
	Melahat Şefizade İ.Ö.O.	1171-1205	Resmi	35
	Özel İstek Acıbadem İ.Ö.O.	1221-1243	Özel	23
Üsküdar	Altunizade Hafize Özal İ.Ö.O.	31-57	Resmi	27
	IV. Murat İ.Ö.O.	86-105	Resmi	20
	Hazarfen Ahmet Çelebi İ.Ö.O.	106-136	Resmi	31
	Bağlarbaşı İ.Ö.O.	137-156	Resmi	20
	Sultantepe İ.Ö.O.	157-188	Resmi	32
	Özel Asfa İ.Ö.O.	212-247	Özel	36
	Paşakapısı İ.Ö.O.	509-528	Resmi	20
	İcadiye İ.Ö.O.	648-672	Resmi	25
	Fuat Baymur İ.Ö.O.	673-692	Resmi	20
	Özel Derya Öncü İ.Ö.O.	693-712	Özel	20
	Selami Ali İ.Ö.O.	846-877	Resmi	32
	Kısıklı İ.Ö.O.	878-905	Resmi	28
	Sokullu Mehmet Paşa İ.Ö.O.	906-930	Resmi	25
	Alış-Veriş Merkezi İ.Ö.O.	931-960	Resmi	30
	Milli Eğitim Vakfı İ.Ö.O.	961-990	Resmi	30
	Zeynep Kamil İ.Ö.O.	991-1015	Resmi	25
	Türkan Sedefoğlu İ.Ö.O.	1016-1037	Resmi	22
	Özel Coşkun İ.Ö.O.	1056-1154	Özel	99
	İbrahim Hakkı Konyalı İ.Ö.O.	1244-1306	Resmi	63
Ümraniye	Orhan Veli İ.Ö.O.	58-85	Resmi	28
	30 Ağustos İ.Ö.O.	189-211	Resmi	23
	Haşim İşcan İ.Ö.O.	616-635	Resmi	20
	İnkılap İ.Ö.O.	713-732	Resmi	20
	60. Yıl Cumhuriyet İ.Ö.O.	751-765	Resmi	15
	TEV Zahide Garring İ.Ö.O.	1038-1055	Resmi	18
	Yamanevler İ.Ö.O.	1155-1170	Resmi	16
	Ahmet Onay İ.Ö.O.	1206-1220	Resmi	15
	Özel Eyüboğlu Çamlıca İ.Ö.O.	330-360	Özel	30
	İstiklal İ.Ö.O.	391-415	Resmi	25
	Necatibey İ.Ö.O.	361-390	Resmi	30
TOPLAM	49 Okul= 42 Resmi + 7 Özel	1306	49	1306

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretim Stili Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretim Stili Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stili tercihleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan 7 dereceli likert tipi “Öğretim Stili Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür.

Grasha’ nın Öğretim Stili Ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır. Birinci Uzman (Expert) alt boyutunda 8 madde, ikinci Otorite (Formal Authority) alt boyutunda 8 madde, üçüncü Kişisel Model (Personel Model) alt boyutunda 8 madde, dördüncü Kolaylaştırıcı (Facilitator) alt boyutunda 8 madde, beşinci Temsilci (Delegator) alt boyutunda 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları uzman alt boyutunda .75, otorite alt boyutunda .80, kişisel model alt boyutunda .66, kolaylaştırıcı alt boyutunda .84, temsilci alt boyutunda .70 ve ölçek toplamında ise .85’tir. Grasha araştırmalarında yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin tek bir stile sahip olamayacağını belirterek ölçeğin kullanımında öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Bu gruplar; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklindedir. Her bir grupta, uzman öğretim stilinin varlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarıdır. Böylelikle öğretmenler uzman öğretim stilini diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtırlar (Grasha, 1996). Gelişim süreci 1991’lere dayanan ölçme aracı Amerika Birleşik Devletleri’nde ve El Salvador’da bir çok araştırmada kullanılmıştır (Grasha, 1991, 1994a, 1995, 1996, 2000, 2002, 2003; Mendoza, 2004; Lloyd, 2002; Quitadamo, 2002; Short, 2001; Mitchell, 2000; Corcoran, 1997). Ölçme aracı öğretmenlerin öğretim sürecindeki öğretim stillerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stillerini belirlemek amacıyla öğretmenlere yönelik olarak geliştirilen ölçme aracının Türkiye koşullarındaki uyarlama çalışması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler ile “Öğretim Stili Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılmasında aşağıdaki yollar izlenmiştir:

3.3.1.1. Öğretim Stili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması

Grasha (1996), tarafından geliştirilen ölçme aracı, araştırmacının kendisinden elde edilmiş ve Türk örnekleme üzerinde güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapmak üzere ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınmıştır (2004). Ölçme aracının Türkiye koşullarına uyarlanması çalışmasında aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

3.3.1.1.1. Öğretim Stili Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Öğretim Stili Ölçeği beş alt ölçekten ve her bir alt ölçekte 8 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Grasha (1996)'nın orijinalini İngilizce olarak geliştirdiği ölçek iki aşamalı olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. İlk aşamada ölçek İngilizce'yi iyi derecede bilen iki dilli (bilingual) olarak kabul edilen 5 eğitimci tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Dil uzmanlarından elde edilen çeviriler, iki eğitim bilimleri ve bir de çeviri uzmanı ile birlikte değerlendirilerek araştırmacı tarafından Türkçe formun son şekli oluşturulmuştur. İkinci aşamada geri çeviri (back-translation) tekniği kullanılmıştır. Oluşturulan Türkçe form Türkçe'yi iyi bilen çift dilli olarak kabul edilebilecek beş dil bilimci tarafından tekrar İngilizce'ye dönüştürülmüş ve iki eğitim bilimleri uzmanı ve çeviri uzmanı ile birlikte İngilizce forma son şekli verilmiştir. Son olarak ise geri çeviri yoluyla elde edilen İngilizce form ile orijinal form ana dili İngilizce ve ikinci dili Türkçe olan bir uzman (native speaker) tarafından değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda ölçeğin maddelerinin dilsel açıdan birbirine eşdeğer olduğu belirtilmiştir. İki form arasında fark gösteren maddelerin Türkçe'si tekrar tez danışmanı ile birlikte gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra Türkçe ölçeğin dilsel açıdan eşdeğerliliği deneysel olarak sınanmıştır.

Ölçeğin dilsel açıdan eşdeğerliğini deneysel olarak sınamak için 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde, İngilizce'yi iyi bilen ve iki dilli kabul edilebilecek Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nün 4. sınıfına devam edip toplam 82 öğrenciden oluşan bir gruba ilk olarak özgün İngilizce form bir hafta sonra da Türkçe çeviri formu uygulanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğinin sınanması için İngilizce ve Türkçe olarak aynı gruba bir hafta ara ile gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilen puanlar arasında İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı

fark olup-olmadığının sınanması için korelasyon ve ilişkili grup t-testi analizleri ölçeğin tümü, her bir alt ölçek ve ölçek maddeleri bazında gerçekleştirilmiştir. İngilizce formun Türkçe forma eşdeğer olarak kabul edilebilmesi için elde edilen puanlar arasında korelasyon değerleri anlamlı, t-değerleri anlamsız veya korelasyon değerleri ile t-değerleri anlamsız olması ya da hem korelasyon değerlerinin hem de t-değerlerinin anlamlı olması beklenmektedir. Puanlar arasında anlamsız bir korelasyon ve anlamlı t-değeri elde edilmesi durumunda dilsel eşdeğerliliğin gerçekleştiği varsayımı kabul edilmeyecektir. Ölçme aracının dilsel eşdeğerliğini tespit etmek üzere uygulanan model aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2: Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasına Katılan Grubun Ön Test-Son Test Uygulama Tablosu:

Grup	N	Ön test	Süre	Son test
Grup	82	İngilizce	1 Hafta	Türkçe

Araştırmada, başarı durumları birbirinden farklı olmayan bir grup seçilmiştir. Gruba önce İngilizce form bir hafta sonra Türkçe form uygulanmış, grupların ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 3.3: Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin İngilizce ve Türkçe Formlarının Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t değerleri:

Alt Ölçekler İngilizce	N	\bar{x}	Ss	Alt Ölçekler Türkçe	N	\bar{x}	Ss	r	t
Uzman	82	41,9634	4,6146	Uzman	82	41,3659	4,4846	,545**	1,247
Otorite	82	40,6220	5,1102	Otorite	82	41,1220	5,7012	,665**	-1,016
Kişisel	82	43,0244	5,0844	Kişisel	82	43,2317	4,5604	,592**	-,429
Kolaylaştırıcı	82	47,9878	5,5500	Kolaylaştırıcı	82	47,8780	5,0586	,726**	,252
Temsilci	82	44,1585	5,0905	Temsilci	82	43,0122	4,6094	,669**	2,613**
TOPLAM	82	217,7561	20,3516	TOPLAM	82	216,6098	19,3217	,771**	,772

* ,05 Düzeyinde anlamlı

** ,01 Düzeyinde anlamlı

Tablo 3.3'de bir hafta ara ile gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda İngilizce ve Türkçe formlar arasında anlamlı fark olup olmadığının sınanmasına ilişkin ortalama, standart sapma, korelasyon ve t değerleri verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda İngilizce ve Türkçe formları arasında uzman (r=,545), otorite (r=,665), kişisel (r=,592),

kolaylaştırıcı ($r=,726$) ve temsilci ($r=,669$) alt ölçeklerinde .01 düzeyinde anlamlı ve yüksek korelasyonlar tespit edilmiştir. Yine İngilizce ve Türkçe form puanları arasında gerçekleştirilen ilişkili grup t-testi analizinde ise testin tamamı, uzman, otorite, kişisel ve kolaylaştırıcı alt ölçeklerinden sonuçlar her bir alt ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Aynı analizde temsilci alt ölçeğinde .01 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir.

Tablo 3.4: Öğretim Stili Ölçeğinin Maddelerinin İngilizce ve Türkçe Formlarının Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t değerleri:

Maddeler İngilizce	N	\bar{x}	Ss	Maddeler Türkçe	N	\bar{x}	Ss	r	t
1	82	4,8659	1,0860	1	82	4,8537	1,2583	,600**	,104
2	82	5,5366	1,1461	2	82	5,3902	1,1942	,413**	1,045
3	82	5,6098	1,1838	3	82	5,7317	1,1445	,359**	-,838
4	82	6,0854	,9712	4	82	5,9756	1,0181	,452**	,953
5	82	4,1098	1,8593	5	82	4,6098	1,4804	,464**	-2,575**
6	82	6,3415	,9192	6	82	6,2073	,9905	,315**	1,085
7	82	3,6585	2,0800	7	82	3,8293	2,0775	,769**	-1,095
8	82	5,2683	1,1972	8	82	5,6098	1,0154	,321**	-2,382*
9	82	6,0244	1,1219	9	82	6,0366	1,0237	,698**	-,132
10	82	6,3293	,6859	10	82	6,0244	,7853	,329**	3,225**
11	82	5,4512	1,1348	11	82	5,5854	1,2268	,624**	-1,182
12	82	3,3780	1,4285	12	82	3,4024	1,5304	,421**	-,139
13	82	5,5610	1,0669	13	82	5,7683	1,0920	,526**	-1,786
14	82	6,2195	1,0307	14	82	6,0488	,7998	,212*	1,329
15	82	5,4024	1,0641	15	82	5,4756	1,0089	,544**	-,669
16	82	6,0366	1,0824	16	82	6,1098	,9429	,419**	-,604
17	82	5,2073	1,6978	17	82	5,3049	1,3118	,398**	-,525
18	82	5,4878	1,2095	18	82	5,5366	1,0909	,538**	-,398
19	82	6,2561	,8136	19	82	6,2927	,7112	,488**	-,426
20	82	6,4634	,7234	20	82	6,2927	,8676	,273**	1,600
21	82	4,8659	1,6083	21	82	4,7561	1,6221	,532**	,636
22	82	5,9878	1,0363	22	82	6,2439	,8249	,379**	-2,205**
23	82	5,5610	1,0316	23	82	5,5976	1,2157	,615**	-,332
24	82	6,2073	,8852	24	82	6,0610	,8513	,475**	1,488
25	82	5,8171	1,1125	25	82	5,6585	1,1024	,472**	1,261
26	82	5,3049	,9899	26	82	5,6098	1,0154	,574**	-2,983**
27	82	5,7439	1,0281	27	82	5,7317	1,2177	,497**	,097
28	82	5,8171	1,1236	28	82	5,6098	1,0154	,175	1,364
29	82	5,5244	1,2295	29	82	5,6463	1,2898	,562**	-,936
30	82	5,3171	1,1098	30	82	4,4268	1,2073	,331**	6,004**
31	82	4,3171	1,7060	31	82	4,3537	1,6731	,384**	-,177
32	82	5,6463	1,4433	32	82	5,6341	1,1813	,437**	,078
33	82	4,3659	1,4099	33	82	4,1463	1,4582	,490**	1,372
34	82	5,1829	1,2874	34	82	5,5976	1,0757	,482**	-3,086**
35	82	4,6463	1,7096	35	82	4,2805	1,7233	,491**	1,913
36	82	4,7805	1,4909	36	82	4,3537	1,6731	,142	1,744
37	82	5,4634	1,0446	37	82	5,5854	1,0178	,287**	-,897
38	82	5,3537	1,3460	38	82	5,6951	1,1077	,520**	-2,536**
39	82	6,4878	,7411	39	82	6,2195	1,0889	,309**	2,185*
40	82	6,0732	1,0035	40	82	6,2439	,8249	,545**	-1,745
Toplam	82	217,7561	20,3516	Toplam	82	216,6098	19,3217	,771**	,772

* ,05 Düzeyinde anlamlı

** ,01 Düzeyinde anlamlı

Tablo 3.4’te dilsel eşdeğerlik çalışması için seçilen gruba ilişkin bir hafta arayla uygulanan İngilizce ve Türkçe formlarda bulunan maddeler arasında anlamlı fark olup olmadığının sınanmasına ilişkin ortalama, standart sapma, korelasyon ve t değerleri verilmiştir. Madde puanları arasında 14. maddede .05 düzeyinde anlamlı korelasyon değeri elde edilmiştir. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40. maddeler arasında .01 düzeyinde anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir. Geriye kalan 28. ve 36. maddeler ise tespit edilen korelasyon değeri anlamlı değildir. Elde edilen puanlar arasında gerçekleştirilen ilişkili grup t-testi değerlerine bakıldığında ise 8, 22, 39. maddeler için .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. 5, 10, 26, 30, 34. ve 38. maddeler ise .01 düzeyinde anlamlı t değeri elde edilmiştir. Ayrıca, 28. ve 36. maddelerin hem korelasyon değeri hem de ilişkili grup t-testi değerlerinin anlamsız çıkmış olması dilsel açıdan İngilizce ve Türkçe formların eşdeğer olduğunu göstermiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen t değerleri ve korelasyon değerleri birlikte ele alındığında hiçbir maddenin anlamsız korelasyon ve aynı zamanda da anlamlı t değerine sahip olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla sorular bazında da İngilizce ölçek ile Türkçe ölçeğin birbirine eşdeğer nitelikte olduğu görülmektedir.

3.3.1.1.2. Öğretim Stili Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

İlköğretim I. ve II. kademedeki öğretmenlik yapan eşit sayıdaki erkek ve bayan öğretmenin oluşturduğu 30 kişilik bir öğretmen grubuna ölçme aracı 10 gün arayla iki defa uygulanarak test-tekrar test yöntemi kullanılmış, hem ölçekler hem de ölçek maddeleri bazında devamlılık katsayısı bulunmuştur (Özgüven, 1994). Güvenirlik çalışmasının ikinci aşamasında ölçme aracının iç tutarlılık katsayılarını tespit etmek (Ergin, 1995; Tezbaşaran, 1996) ve madde analizi yapmak için ölçme aracı yine ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin oluşturduğu 100 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır (Tezbaşaran, 1996). Madde analizi çalışmasında her bir alt ölçeğin her bir sorusunun, alt ölçek toplam puanı ile ilişkisi olan item-total (madde toplam) korelasyonuna bakılmış; her bir alt ölçekteki maddeler ile alt ölçek puanlarından bu maddelerin çıkartılması ile elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi bulmak için ise item-remainder (madde kalan) tekniği kullanılmıştır (Balcı, 1995). Madde

analiz çalışmasının diğer bir basamağı olan maddelerin ayırdedicilik özelliği ise, alt grup ve üst grubu oluşturan öğretmenler arasındaki ortalama farkını tespit etmek için yapılan bağımsız grup t-testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 3.5.1: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri:

Maddeler	N	\bar{x}	Ss
SORU 1	100	4,9900	1,7262
SORU 6	100	6,2200	1,0691
SORU 11	100	6,0000	1,0050
SORU 16	100	6,0700	1,1656
SORU 21	100	4,4000	1,5763
SORU 26	100	5,5100	1,3890
SORU 31	100	4,5600	1,6716
SORU 36	100	4,6300	1,8622
TOPLAM	100	42,3800	5,8167

Tablo 3.5.1’de uzman alt ölçeğinde bulunan maddelere ve ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 3.5.2: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeği Sorularının Ön-test Son-test İlişkili Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	N	Ön-test			Son-test			r	t
		\bar{x}	Ss	Sh	\bar{x}	Ss	Sh		
1	30	5,4333	1,5466	,2824	5,6333	1,2726	,2323	,837**	-1,293
6	30	6,3000	1,0222	,1866	6,3667	,9279	,1694	,825**	-,650
11	30	6,2000	,8867	,1619	6,1000	,9948	,1816	,641**	,682
16	30	6,2333	,9714	,1724	6,2333	,7279	,1329	,506**	,000
21	30	4,5667	1,6121	,2943	4,5000	1,6764	,3061	,900**	,494
26	30	5,8667	1,1059	,2019	6,1333	,7303	,1333	,322	-1,313
31	30	4,8667	1,6132	,2945	4,8333	1,6418	,2997	,786**	,171
36	30	4,6000	1,9931	,3639	4,6667	2,0734	,3785	,718**	-,239
Toplam	30	44,0667	5,9186	1,0806	44,4667	4,3686	,7976	,799**	-,612

* ,05 Düzeyinde anlamlı ** ,01 Düzeyinde anlamlı

Öğretim Stili Ölçeği, eşit sayıda kız ve erkek öğretmenden oluşan 30 kişilik bir öğretmen grubuna 10 gün ara ile iki defa uygulanmış, hem sorular hem de ölçekler bazında ilişkili grup “t” testi analizi yapılarak korelasyon katsayıları tespit edilmiştir. Tablo 3.5.2’de uzman alt ölçeğine ait korelasyon ve t değerli görülmektedir. Tabloya

bakıldığında 26. maddenin ön test-son test korelasyonunun olmadığı ama t değerinin de anlamsız olması 26. maddenin alt ölçek içinde varlığına sakıncanın olmadığını göstermiştir. Uzman alt ölçeğinin diğer maddelerinde ise korelasyon değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında ise devamlılık katsayısının yüksek olması ($r=,799$) ve bu değer ,01 düzeyinde anlamlı olması, yüksek korelasyona paralel olarak ilişkili grup t-testi sonucunun da istatistiksel açıdan anlamsız olması ($p>,05$), uzman alt ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.5.3: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları:

	n	r	p
Cronbah Alfa	100	,7589	P<,01
Spearman- Brown	100	,7354	P<,01
Guttman	100	,7335	P<,01

Tablo 3.5.3’de uzman alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Cronbach Alfa ($,7589$), Spearman Brown ($,7354$) ve Guttman ($,7335$) katsayılarının yüksek olması ve ,01 düzeyinde anlamlı olması uzman alt ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.5.4: Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları:

Madde-ler	N	Madde-Toplam	p	Madde-Kalan	p	Madde-Ayırdedicilik (t)	p
1	100	,713	p<,01	,5099	P<,01	7,911	p<,01
6	100	,547	p<,01	,3978	p<,01	3,316	p<,01
11	100	,544	p<,01	,4049	p<,01	3,727	p<,01
16	100	,677	p<,01	,5434	p<,01	4,143	p<,01
21	100	,400	p<,01	,1390	p<,01	4,471	p<,01
26	100	,691	p<,01	,5303	p<,01	6,365	p<,01
31	100	,540	p<,01	,2874	p<,01	8,253	p<,01
36	100	,373	p>,05	,2221	p<,01	1,507	p>,05

Öğretim Stili Ölçeği’nin uzman alt ölçeği iç tutarlılığının belirlenmesinden sonra madde analizi işlemlerine geçilmiştir. Madde analiz işlemlerinde sırasıyla madde kalan, madde toplam ve madde ayırdedicilik indeksleri temel alınmıştır. Tablo 3.5.4’te uzman alt ölçeğine ilişkin madde analizi sonuçları verilmiştir. Tabloda 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31.

maddelerin madde toplamla olan korelasyonunun ,373 ile ,713 arasında; 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36. maddelerin madde kalan korelasyonunun ise ,1390 ile ,5434 arasında değiştiği görülmektedir. Tabloda 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31. maddelerin madde bazında madde toplam değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olması, 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36. maddelerin madde kalan değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olması ve 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31. maddelerin madde ayırdedicilik değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olması uzman alt leğinin bütün sorularının güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca 36. maddenin madde toplam ve madde kalan değerinin $p>,05$ düzeyinde anlamsız çıkmış olmasına rağmen madde kalan değerinin ,01 düzeyinde anlamlı çıkmış olması uzman alt leğinin 36. maddesinin de güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.5.5: Öğretim Stili leği Uzman Alt leği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
1	Alt	25	3,2800	1,6713	7,945	48	p<,01
	Ust	25	6,2000	,7638			
6	Alt	25	5,5200	1,5033	3,250	48	p<,01
	Ust	25	6,6000	,7071			
11	Alt	25	5,4400	1,3868	3,793	48	p<,01
	Ust	25	6,5600	,5066			
16	Alt	25	5,1200	1,7156	4,088	48	p<,01
	Ust	25	6,6000	,5774			
21	Alt	25	3,5600	1,4166	4,320	48	p<,01
	Ust	25	5,2400	1,3317			
26	Alt	25	4,1600	1,5990	6,379	48	p<,01
	Ust	25	6,3200	,5568			
31	Alt	25	2,7200	1,2754	8,184	48	p<,01
	Ust	25	5,6800	1,2819			
36	Alt	25	4,8400	1,7000	1,523	48	p>,05
	Ust	25	5,5200	1,4468			

Tablo 3.5.5'te uzman alt leği maddelerinin ayırdedicilik değerlerinin hesaplanması için alt grup ve üst grubu oluşturan öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark ile ilgili ilişkisiz grup t testi sonucu verilmiştir. Tabloda 36. madde $p>,05$ düzeyinde anlamsız çıkmış, diğer 1, 6, 11, 16, 21, 26 ve 31. maddelerin uzman alt leği düzeyi yüksek ve düşük öğretmenler arasında ayırt edici özellikte olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.6.1: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri:

Maddeler	N	\bar{x}	Ss
SORU 2	100	4,4100	1,6763
SORU 7	100	3,5300	2,1389
SORU 12	100	3,5900	1,8040
SORU 17	100	5,6000	1,3999
SORU 22	100	5,7700	1,4132
SORU 27	100	5,5300	1,1051
SORU 32	100	5,5100	1,2910
SORU 37	100	5,5800	1,1117
Toplam	100	39,5200	6,1225

Tablo 3.6.1’de otorite alt ölçeğinde bulunan maddelere ve ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 3.6.2: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeği Sorularının Ön-Test Son-Test İlişkili Grup t-testi Sonuçları:

Maddeler	N	Ön-test			Son-test			r	t
		\bar{x}	Ss	Sh	\bar{x}	Ss	Sh		
2	30	4,8000	1,5177	,2771	4,4667	1,5916	,2906	,354	1,033
7	30	3,8333	2,1348	,3898	3,5333	2,1613	,3946	,730**	1,041
12	30	3,7000	1,8965	,3462	3,4333	1,7750	,3241	,737**	1,092
17	30	5,5333	1,5025	,2743	5,5667	1,3566	,2477	,506**	-,128
22	30	6,1000	1,1552	,2109	6,0333	1,1592	,2116	,847**	,571
27	30	5,8667	,8193	,1496	5,8667	,8193	,1496	,795**	,000
32	30	5,8000	1,0635	,1942	5,9000	1,1552	,2109	,713**	-,648
37	30	5,9333	,9072	,1656	5,8667	,8996	,1642	,876**	,812
Toplam	30	41,5667	6,4202	1,1722	40,6667	5,3002	,9677	,796**	1,267

* ,05 Düzeyinde anlamlı ** ,01 Düzeyinde anlamlı

Tablo 3.6.2’de ölçme aracının 10 gün ara ile uygulanmasından elde edilen öz düzenleme ölçeğine ait korelasyon ve t değerleri görülmektedir. Tabloya bakıldığında 2. sorunun ön test-son test korelasyonunun çıkmamış olmasına rağmen t değerinin de anlamsız çıkmış olması 2. sorunun varlığı ölçeğimiz açısından bir sakınca yaratmamaktadır. Buna karşılık alt ölçeği oluşturan diğer maddelerin korelasyonlarının ,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında ise devamlılık katsayısının yüksek olması (r=,796) ve bu değer ,01 düzeyinde anlamlı olması, yüksek

korelasyona paralel olarak ilişkili grup t-testi sonucunun da istatistiksel açıdan anlamsız olması ($p>,05$), otorite alt ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.6.3: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları:

	n	r	p
Cronbah Alfa	100	,7693	$p<,01$
Spearman- Brown	100	,7476	$p<,01$
Guttman	100	,7398	$p<,01$

Tablo 3.6.3’de otorite alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları görülmektedir. Cronbach Alfa ($,7693$), Spearman Brown ($,7476$) ve Guttman ($,7398$) katsayılarının yüksek olması ve $,01$ düzeyinde anlamlı olması otorite alt ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.6.4: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları:

Madde-ler	N	Madde-Toplam	p	Madde-Kalan	p	Madde-Ayırddedicilik(t)	p
2	100	,632	$p<,01$	,4190	$P<,01$	8,288	$p<,01$
7	100	,255	$p<,01$	,0972	$P<,01$	2,055	$p<,05$
12	100	,588	$p<,01$	,3414	$P<,01$	7,538	$p<,01$
17	100	,521	$p<,01$	,3237	$P<,01$	4,075	$p<,01$
22	100	,549	$p<,01$	,3554	$P<,01$	4,856	$p<,01$
27	100	,644	$p<,01$	,5183	$P<,01$	6,975	$p<,01$
32	100	,542	$p<,01$	,3672	$P<,01$	5,063	$p<,01$
37	100	,487	$p<,01$	,3295	$P<,01$	5,028	$p<,01$

Tablo 3.6.4’te otorite alt ölçeğine ilişkin madde analizi sonuçları verilmiştir. Tabloda her bir maddenin toplamla olan korelasyonunun $,255$ ile $,644$ arasında; madde kalan korelasyonunun ise $,0972$ ile $,5183$ arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde bazında madde toplam, madde kalan ve madde ayırddedicilik değerlerinin $,01$ düzeyinde anlamlı olması otorite alt ölçeğinin bütün sorularının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.6.5: Öğretim Stili Ölçeği Otorite Alt Ölçeği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
2	Alt	25	2,8800	1,5089	8,288	48	p<,01
	Ust	25	5,5200	,5099			
7	Alt	25	3,0000	1,8930	2,055	48	p<,05
	Ust	25	4,2400	2,3502			
12	Alt	25	2,4000	1,0000	7,538	48	p<,01
	Ust	25	5,0800	1,4697			
17	Alt	25	4,7200	1,8148	4,075	48	p<,01
	Ust	25	6,3200	,7483			
22	Alt	25	4,6400	1,9553	4,856	48	p<,01
	Ust	25	6,6000	,5000			
27	Alt	25	4,3600	1,2543	6,975	48	p<,01
	Ust	25	6,2000	,4082			
32	Alt	25	4,4000	1,2910	5,063	48	p<,01
	Ust	25	6,0400	,9781			
37	Alt	25	4,6400	1,3191	5,028	48	p<,01
	Ust	25	6,2000	,8165			

Ölçeğin maddelerinin ayırdedicilik değerlerinin hesaplanması için alt grup ve üst grubu oluşturan öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark ile ilgili ilişkisiz grup t-testi sonucu, her bir maddenin otorite alt ölçeği düzeyi yüksek ve düşük öğretmenler arasında ayırt edici özellikte olduğunu göstermektedir (p<.01). 7. madde p<,05 düzeyindedir.

Tablo 3.7.1: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri:

Maddeler	N	\bar{x}	Ss
SORU 3	100	6,0100	,9692
SORU 8	100	5,9400	,9931
SORU 13	100	5,9100	1,1200
SORU 18	100	5,6400	1,3144
SORU 23	100	5,7800	1,1333
SORU 28	100	4,4200	1,6029
SORU 33	100	4,7900	1,1917
SORU 38	100	5,7800	1,0785
Toplam	100	44,2700	5,7907

Tablo 3.7.1’de Öğretim Stili Ölçeği’nin Kişisel Model alt ölçeğinde bulunan maddelere ve ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 3.7.2: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeği Sorularının Ön test-Son test ilişkili Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	N	Ön-test			Son-test			r	t
		\bar{x}	Ss	Sh	\bar{x}	Ss	Sh		
3	30	6,0000	1,1744	,2144	6,0667	,8277	,1511	,816**	-,528
8	30	5,9333	,9444	,1724	5,9667	1,0662	,1947	,751**	-,254
13	30	6,0333	,8503	,1552	6,2333	,8584	,1567	,650**	-1,533
18	30	5,8333	1,0854	,1982	5,9000	1,2690	,2317	,588**	-,338
23	30	6,0667	,8683	,1585	6,1333	,9732	,1777	,724**	-,528
28	30	4,7333	1,7407	,3178	4,7333	1,5522	,2834	,534**	,000
33	30	4,8000	1,0954	,2000	5,0667	1,0148	,1853	,571**	-1,490
38	30	6,0333	,9279	,1694	6,0000	,8710	,1590	,683**	,254
Toplam	30	45,4333	5,0629	,9244	46,1000	5,2546	,9593	,811**	-1,149

* ,05 Düzeyinde anlamlı ** ,01 Düzeyinde anlamlı

Tablo 3.7.2’de ölçme aracının 10 gün ara ile uygulanmasından elde edilen öz yeterlik ölçeğine ait korelasyon ve t değerli görülmektedir. Tabloya bakıldığında kişisel model alt ölçeğinin bütün maddelerinin ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamsız olduğu, korelasyonların da ,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında ise devamlılık katsayısının yüksek olması (r=,811) ve bu değer ,01 düzeyinde anlamlı olması, yüksek korelasyona paralel olarak ilişkili grup t-testi sonucunun da istatistiksel açıdan anlamsız olması (p>,05), kişisel model alt ölçeğinin bütün maddelerinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.7.3: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları:

	n	r	p
Cronbah Alfa	100	,8392	p<,01
Spearman- Brown	100	,8437	p<,01
Guttman	100	,8374	p<,01

Tablo 3.7.3’de kişisel model alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Cronbach Alfa (,8392), Spearman- Brown (,8437) ve Guttman (,8374)

katsayılarının yüksek olması ve ,01 düzeyinde anlamlı olması, kişisel model alt ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.7.4: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi
Sonuçları:

Madde-ler	N	Madde-Toplam	p	Madde-Kalan	p	Madde-Ayırdedicilik(t)	p
3	100	,536	p<,01	,4000	p<,01	2,990	p<,01
8	100	,698	p<,01	,5929	p<,01	7,014	p<,01
13	100	,678	p<,01	,5506	p<,01	4,869	p<,01
18	100	,639	p<,01	,4725	p<,01	6,193	p<,01
23	100	,720	p<,01	,6031	p<,01	7,492	p<,01
28	100	,605	p<,01	,3807	p<,01	8,167	p<,01
33	100	,540	p<,01	,3686	p<,01	6,394	p<,01
38	100	,509	p<,01	,3515	p<,01	3,858	p<,01

Tablo 3.7.4'te kişisel model alt ölçeğine ilişkin madde analizi sonuçları verilmiştir. Tabloda her bir maddenin toplamla olan korelasyonunun ,509 ile ,720 arasında; madde kalan korelasyonunun ise ,3515 ile ,6031 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde bazında madde toplam, madde kalan ve madde ayırdedicilik değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olması kişisel model alt ölçeğinin bütün sorularının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.7.5: Öğretim Stili Ölçeği Kişisel Model Alt Ölçeği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
3	Alt	25	5,3600	1,4399	2,990	48	p<,01
	Ust	25	6,2800	,5416			
8	Alt	25	4,9600	1,1719	7,014	48	p<,01
	Ust	25	6,7600	,5228			
13	Alt	25	5,0000	1,6330	4,869	48	p<,01
	Ust	25	6,6800	,5568			
18	Alt	25	4,2400	1,4514	6,193	48	p<,01
	Ust	25	6,3600	,9074			
23	Alt	25	4,6800	1,2819	7,492	48	p<,01
	Ust	25	6,7200	,4583			
28	Alt	25	3,0400	1,0198	8,167	48	p<,01
	Ust	25	5,6000	1,1902			
33	Alt	25	3,8800	1,2014	6,394	48	p<,01
	Ust	25	5,7200	,7916			
38	Alt	25	5,2400	1,1284	3,858	48	p<,01
	Ust	25	6,2800	,7371			

Tablo 3.7.5'te kişisel model alt ölçeği maddelerinin ayırdedicilik değerleri için yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçları verilmiştir. Her bir madde için alt ve üst grubu oluşturan ortalama puanlar arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmesi ölçek maddelerinin ayırdedici özellikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.8.1: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri:

Maddeler	N	\bar{x}	Ss
SORU 4	100	5,5900	1,3933
SORU 9	100	6,1300	,8722
SORU 14	100	5,5500	1,2175
SORU 19	100	5,8800	1,1396
SORU 24	100	5,9700	1,2015
SORU 29	100	5,4400	1,3804
SORU 34	100	5,3400	1,2162
SORU 39	100	6,1900	1,0607
Toplam	100	46,0900	6,0136

Tablo 3.8.1'de kolaylaştırıcı alt ölçeğinde bulunan maddelere ve ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 3.8.2: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeği Sorularının Ön-test Son-test İlişkili Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	N	Ön-test			Son-test			r	t
		\bar{x}	Ss	Sh	\bar{x}	Ss	Sh		
4	30	5,8333	1,3153	,2401	5,6333	1,2452	,2273	,825**	1,439
9	30	6,0333	,9643	,1761	6,2333	,6789	,1240	,198	-1,030
14	30	5,5000	1,3834	,2526	5,4000	1,1326	,2068	,814**	,682
19	30	6,0000	1,2594	,2299	6,0333	1,0981	,2005	,798**	-,239
24	30	6,0000	1,3131	,2397	6,0333	1,0981	,2005	,837**	-,254
29	30	5,6000	1,1919	,2176	5,5667	1,3047	,2382	,328	,126
34	30	5,5667	,9714	,1774	5,7000	,8769	,1601	,733**	-1,072
39	30	6,3333	,9942	,1815	6,4667	,8193	,1496	,818**	-1,278
Toplam	30	46,8667	6,6888	1,2212	47,0667	5,0918	,9296	,841**	-,299

* ,05 Düzeyinde anlamlı ** ,01 Düzeyinde anlamlı

Tablo 3.8.2’de ölçme aracının 10 gün ara ile uygulanmasından elde edilen kolaylaştırıcı alt ölçeğine ait korelasyon ve t değerli görülmektedir. Tabloya bakıldığında alt ölçeğin 9. ve 29. maddelerin ön test-son test puanları arasında korelasyon olmadığı gibi t değerinin de anlamsız çıkmış olduğu görülmektedir. 4, 14, 19, 24, 34, 39. maddelerin korelasyon değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında ise devamlılık katsayısının ,01 düzeyinde anlamlı olması (r=,841) kolaylaştırıcı alt ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.8.3: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları:

	n	r	p
Cronbah Alfa	100	,8783	p<,01
Spearman- Brown	100	,8526	p<,01
Guttman	100	,8403	p<,01

Tablo 3.8.3’de kolaylaştırıcı alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Cronbach Alfa (,8783), Spearman- Brown (,8526) ve Guttman (,8403) katsayılarının yüksek olması ve ,01 düzeyinde anlamlı olması, kolaylaştırıcı alt ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.8.4: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi

Sonuçları:

Madde- Ler	N	Madde- Toplam	p	Madde- Kalan	p	Madde- Ayırdedicilik(t)	p
4	100	,454	p<,01	,2422	p<,01	3,289	p<,01
9	100	,631	p<,01	,5313	p<,01	5,097	p<,01
14	100	,613	p<,01	,4606	p<,01	3,933	p<,01
19	100	,790	p<,01	,7000	p<,01	6,765	p<,01
24	100	,723	p<,01	,6039	p<,01	5,303	p<,01
29	100	,548	p<,01	,3553	p<,01	5,760	p<,01
34	100	,667	p<,01	,5292	p<,01	5,793	p<,01
39	100	,705	p<,01	,5978	p<,01	4,910	p<,01

Tablo 3.8.4'te kolaylaştırıcı alt ölçeğine ilişkin madde analizi sonuçları verilmiştir. Tabloda her bir maddenin toplamla olan korelasyonunun ,454 ile ,790 arasında; madde kalan korelasyonunun ise ,2422 ile ,7000 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde bazında madde toplam, madde kalan ve madde ayırdedicilik değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olması kolaylaştırıcı alt ölçeğinin bütün sorularının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.8.5: Öğretim Stili Ölçeği Kolaylaştırıcı Alt Ölçeği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
4	Alt	25	4,8800	1,5089	3,289	48	p<,01
	Ust	25	6,1200	1,1299			
9	Alt	25	5,4800	1,2288	5,097	48	p<,01
	Ust	25	6,8000	,4082			
14	Alt	25	4,7200	1,7205	3,933	48	p<,01
	Ust	25	6,2400	,8794			
19	Alt	25	4,7600	1,3626	6,765	48	p<,01
	Ust	25	6,8000	,6455			
24	Alt	25	4,8800	1,7635	5,303	48	p<,01
	Ust	25	6,8000	,4082			
29	Alt	25	4,0400	1,8138	5,760	48	p<,01
	Ust	25	6,2400	,5972			
34	Alt	25	4,3200	1,3140	5,793	48	p<,01
	Ust	25	6,2000	,8660			
39	Alt	25	5,2400	1,5351	4,910	48	p<,01
	Ust	25	6,8000	,4082			

Tablo 3.8.5’te kolaylaştırıcı alt ölçeği maddelerinin ayırmedicilik değerleri için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları verilmiştir. Her bir madde için alt ve üst grubu oluşturan ortalama puanlar arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmesi ölçek maddelerinin ayırmedici özellikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9.1: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeği Sorularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri:

Maddeler	N	\bar{x}	Ss
SORU 5	100	4,6400	1,4321
SORU 10	100	5,8000	1,0541
SORU 15	100	4,8600	1,2474
SORU 20	100	6,4400	,9777
SORU 25	100	5,3600	1,3597
SORU 30	100	4,6500	1,4381
SORU 35	100	4,8300	1,8149
SORU 40	100	6,2200	,9275
Toplam	100	42,8000	5,7490

Tablo 3.9.1’de Öğretim Stili Ölçeği temsilci alt ölçeğinde bulunan maddelere ve ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 3.9.2: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeği Sorularının Ön-test Son-test İlişkili Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	N	Ön-test			Son-test			r	t
		\bar{x}	Ss	Sh	\bar{x}	Ss	Sh		
5	30	4,9333	1,3374	,2442	4,6000	1,4288	,2609	,328	1,138
10	30	5,9333	1,0483	,1914	5,8333	,9129	,1667	,637**	,648
15	30	5,1667	1,1769	,2149	4,7333	1,3629	,2488	,631**	2,149*
20	30	6,6333	,9643	,1761	6,4000	,9685	,1768	,716**	1,756
25	30	5,6333	1,1592	,2116	5,3000	1,3429	,2452	,715**	1,904
30	30	5,1333	1,3060	,2384	4,8000	1,3493	,2464	,211	1,095
35	30	5,3667	1,5421	,2816	5,3000	1,5570	,2843	,585**	,258
40	30	6,3667	,7184	,1312	6,4667	,6814	,1244	,695**	-1,000
Toplam	30	45,1667	5,8018	1,0593	43,4333	5,4437	,9939	,740**	2,334*

* ,05 Düzeyinde anlamlı ** ,01 Düzeyinde anlamlı

Tablo 3.9.2’de ölçme aracının 10 gün ara ile uygulanmasından elde edilen temsilci alt ölçeğine ait korelasyon ve t değeri görülmektedir. Tabloya bakıldığında ölçeğin 15. madde ve temsilci alt ölçeği toplamının .05 düzeyinde anlamlı olduğu,

bunlar dışında kalan bütün maddelerin ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamsız olduğu, 10, 15, 20, 25, 35 ve 40. maddelerin korelasyonların da ,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında ise devamlılık katsayısının ,01 düzeyinde anlamlı olması ($r=,740$) temsilci alt ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9.3: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeğinin İç-Tutarlılık Katsayıları:

	n	r	p
Cronbah Alfa	100	,7757	$p<,01$
Spearman- Brown	100	,7521	$p<,01$
Guttman	100	,7503	$p<,01$

Tablo 3.9.3’de temsilci alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Cronbach Alfa ($,7757$), Spearman- Brown ($,7521$) ve Guttman ($,7503$) katsayılarının yüksek olması ve ,01 düzeyinde anlamlı olması, temsilci alt ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9.4: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeğine İlişkin Madde Analizi
Sonuçları:

Madde-ler	N	Madde-Toplam	p	Madde-Kalan	p	Madde-Ayırddedicilik(t)	p
5	100	,495	$p<,01$	,2728	$p<,01$	5,021	$p<,01$
10	100	,595	$p<,01$	,4559	$p<,01$	4,603	$p<,01$
15	100	,613	$p<,01$	,4481	$p<,01$	5,867	$p<,01$
20	100	,632	$p<,01$	,5122	$p<,01$	3,876	$p<,01$
25	100	,635	$p<,01$	,4581	$p<,01$	6,435	$p<,01$
30	100	,507	$p<,01$	,2856	$p<,01$	6,162	$p<,01$
35	100	,545	$p<,01$	,2633	$p<,01$	6,088	$p<,01$
40	100	,484	$p<,01$	,3458	$p<,01$	3,563	$p<,01$

Tablo 3.9.4’te temsilci alt ölçeğine ilişkin madde analizi sonuçları verilmiştir. Tabloda her bir maddenin toplamla olan korelasyonunun ,484 ile ,635 arasında; madde kalan korelasyonunun ise ,2633 ile ,5122 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde bazında madde toplam, madde kalan ve madde ayırddedicilik değerlerinin ,01

düzeyinde anlamlı olması temsilci alt ölçeğinin bütün sorularının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9.5: Öğretim Stili Ölçeği Temsilci Alt Ölçeği Maddelerinin Ayırdedicilik Değerleri için Yapılan İlişkisiz Grup t- testi Sonuçları:

Maddeler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
5	Alt	25	3,8400	1,6503	5,021	48	p<,01
	Ust	25	5,6400	,7000			
10	Alt	25	5,0400	1,2741	4,603	48	p<,01
	Ust	25	6,3200	,5568			
15	Alt	25	3,6800	1,2490	5,867	48	p<,01
	Ust	25	5,5600	1,0033			
20	Alt	25	5,7600	1,5351	3,876	48	p<,01
	Ust	25	6,9600	,2000			
25	Alt	25	3,9600	1,5406	6,435	48	p<,01
	Ust	25	6,1200	,6658			
30	Alt	25	3,6000	1,2583	6,162	48	p<,01
	Ust	25	5,6400	1,0755			
35	Alt	25	3,3200	1,7493	6,088	48	p<,01
	Ust	25	5,8800	1,1662			
40	Alt	25	5,7600	1,2000	3,563	48	p<,01
	Ust	25	6,6800	,4761			

Tablo 3.9.5'te temsilci alt ölçeği maddelerinin ayırdedicilik değerleri için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları verilmiştir. Her bir madde için alt ve üst grubu oluşturan ortalama puanlar arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmesi ölçek maddelerinin ayırt edici özellikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.10.1: Öğretim Stili Ölçeğinin Tümü için İç-Tutarlılık Katsayıları:

	n	r	p
Cronbah Alfa	100	,9098	p<,01
Spearman- Brown	100	,8770	p<,01
Guttman	100	,8755	p<,01

Tablo 3.10.1'de Öğretim Stili Ölçeğinin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Cronbach Alfa (.9098), Spearman- Brown (.8770) ve Guttman (.8755) katsayılarının yüksek olması ve ,01 düzeyinde anlamlı olması, öğretim stili ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.10.2: Öğretim Stili Ölçeğinin Tümü ve Alt Ölçekleri için İç-Tutarlılık Katsayıları:

Alt Ölçekler	N	Cronbah Alfa	Spearman-Brown	Guttman
Uzman	100	,7589	,7354	,7335
Otorite	100	,7693	,7476	,7398
Kişisel Model	100	,8392	,8437	,8374
Kolaylaştırıcı	100	,8783	,8526	,8403
Temsilci	100	,7757	,7521	,7503
Toplam	100	,9098	,8770	,8755

Tablo 3.10.2’de Öğretim Stili Ölçeğinin tümü ve alt ölçekleri için iç-tutarlılık katsayıları bir arada verilmiştir. Ölçeğin tümü ve alt ölçekler için Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman analizleri sonucunda oldukça güvenilir iç-tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Üç alt ölçekte (Uzman, Otorite, Temsilci) ,75’in üzerinde Cronbach Alfa değerleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde iki alt ölçekte (Kişisel Model, Kolaylaştırıcı) ise ,83’in üzerinde Cronbach Alfa değerleri tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamında ,90 Cronbach Alfa değerlerinin tespit edilmiş olması ölçeğimizin iç-tutarlılığının ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir.

“Öğretim Stili Ölçeği”ne ilişkin yapılan güvenilirlik çalışmasında her bir madde için madde toplam, madde kalan ve madde ayırdedicilik değerlerinin anlamlı bulunması ölçme aracının bütün maddelerinin güvenilir nitelikte olduğunu göstermiş, bu nedenle uyarlanan ölçme aracında, orijinal ölçme aracında bulunan 40 madde aynen yer almıştır.

Tablo 3.10.3: Öğretim Stili Ölçeği’nin İngilizce ve Türkçe (Farklı Dillerdeki) Formlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri:

Alt Ölçekler	Orjinal Form (İngilizce)	Türkçe Form
Expert (Uzman)	,75	,75
Formal Authority (Otorite)	,80	,76
Personal Model (Kişisel Model)	,66	,83
Facilitator (Kolaylaştırıcı)	,84	,87
Delegator (Temsilci)	,70	,77
Ölçek Toplamı	,85	,90

Tablo 3.10.3’de “Öğretim Stili Ölçeği”nin İngilizce (Grasha, 1996) ve Türkçe formlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri görülmektedir. Grasha’nın öğretim stili ölçeği Mendoza (2004) tarafından da İspanyolca dilinde de formun dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik-geçerlik çalışmaları yapılmıştır. İngilizce ve Türkçe formlarda en yüksek iç tutarlılık katsayıları kolaylaştırıcı alt ölçeğine ait iken İngilizce formda en düşük iç tutarlılık katsayısı kişisel model alt ölçeğine aitken Türkçe formda uzman alt ölçeğine ait olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.1.3. Öğretim Stili Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Ölçme aracının güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirildiği 100 kişilik gruptan elde edilen verilerle gerçekleştirilen geçerlik çalışmasında ölçme aracının alt ölçekleri arasındaki korelasyona bakılmış ve ölçüt-bağıntılı geçerliğe dolaylı kanıt sayılabilmesi için araştırmalarda da üzerinde durulduğu gibi öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretim stili arasındaki ilişki incelenmiştir (Özgüven, 1994). Ayrıca, öğretim stili ölçeğinin alt ölçeklerine ait merkezi dağılım ölçüleri (Büyüköztürk, 2002), her bir alt ölçekler için One-Sample Kolmogrov- Smirnov Z testi sonuçları elde edilmiştir.

Tablo 3.11.1: Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Öğretmenlik Mesleği Algısı Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon:

	Uzman	Otorite	Kişisel	Kolaylaşt	Temsilci	Sostatu	Etik	Alnblgi	Mesform	Oğrtyet
Uzman	1,000	,662	,746	,653	,659	-,093	,480	,305	,267	,412
Otorite	p<,01	1,000	,643	,597	,528	,016	,273	,299	,143	,312
Kişisel	p<,01	p<,01	1,000	,769	,719	-,226	,419	,267	,268	,288
Kolaylaşt	p<,01	p<,01	p<,01	1,000	,749	-,176	,373	,304	,359	,271
Temsilci	p<,01	p<,01	p<,01	p<,01	1,000	-,247	,505	,331	,277	,340
Sostatu	p>,05	p>,05	p<,05	p>,05	p<,05	1,000	-,037	,034	-,086	,105
Etik	p<,01	p<,01	p<,01	p<,01	p<,01	p>,05	1,000	,511	,233	,532
Alnblgi	p<,01	p<,01	p<,01	p<,01	p<,01	p>,05	p<,01	1,000	,127	,480
Mesform	p<,01	p>,05	p<,01	p<,01	p<,01	p>,05	p<,05	p>,05	1,000	,334
Oğrtyet	p<,01	p<,01	p<,01	p<,01	p<,01	p>,05	p<,01	p<,01	p<,01	1,000

Tablo 3.11.1’de “Öğretim Stili” ölçeğinin alt ölçekleri ile “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı” ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğretim stili uzman alt ölçeği ile öğretmenlik mesleği algısı etik değerler alt ölçeği (r=,480; p<,01), alan bilgisi (r=,305; p<,01), mesleki

formasyon ($r=,267$; $p<,01$), öğretmen yeterliliği ($r=,412$; $p<,01$) arasında pozitif anlamlı korelasyonlar; sosyal statü arasında da ($r= -,093$; $p>,05$) negatif anlamsız korelasyon değerleri elde edilmiştir. Öğretim stili otorite alt ölçeği ile öğretmenlik mesleği algısı etik değerler alt ölçeği ($r=,273$; $p<,01$), alan bilgisi ($r=,299$; $p<,01$), öğretmen yeterliliği ($r=,312$; $p<,01$) arasında pozitif anlamlı korelasyonlar; sosyal statü ($r= ,016$; $p>,05$) ve mesleki formasyon ($r=,143$; $p>,05$) arasında da negatif anlamsız korelasyon değerleri elde edilmiştir. Öğretim stili kişisel alt ölçeği ile öğretmenlik mesleği algısı etik değerler alt ölçeği ($r=,419$; $p<,01$), alan bilgisi ($r=,267$; $p<,01$), mesleki formasyon ($r=,268$; $p<,01$), öğretmen yeterliliği ($r=,288$; $p<,01$) arasında pozitif anlamlı korelasyonlar; sosyal statü arasında da ($r= -,226$; $p<,05$) negatif anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir. Öğretim stili kolaylaştırıcı alt ölçeği ile öğretmenlik mesleği algısı etik değerler alt ölçeği ($r=,373$; $p<,01$), alan bilgisi ($r=,304$; $p<,01$), mesleki formasyon ($r=,359$; $p<,01$), öğretmen yeterliliği ($r=,271$; $p<,01$) arasında pozitif anlamlı korelasyonlar; sosyal statü arasında da ($r= -,176$; $p>,05$) negatif anlamsız korelasyon değerleri elde edilmiştir. Öğretim stili temsilci alt ölçeği ile öğretmenlik mesleği algısı etik değerler alt ölçeği ($r=,505$; $p<,01$), alan bilgisi ($r=,331$; $p<,01$), mesleki formasyon ($r=,277$; $p<,01$), öğretmen yeterliliği ($r=,340$; $p<,01$) arasında pozitif anlamlı korelasyonlar; sosyal statü arasında da ($r= -,247$; $p<,05$) negatif anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir. Öğretim Stili Ölçeğinin kendi alt ölçekleri arasındaki korelasyonlara bakıldığında ise uzman alt ölçeği ile otorite ($r=,662$; $p<,01$), kişisel ($r=,746$; $p<,01$), kolaylaştırıcı ($r=,653$; $p<,01$) ve temsilci alt ölçeği ($r=,659$; $p<,01$) arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11.2: Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Ölçeklerine Ait Merkezi Dağılım Ölçüleri:

	UZMAN	OTORİTE	KİŞİSEL	KOLAYLA	TEMSİLCİ
N	100	100	100	100	100
\bar{x}	42,3800	39,5200	44,2700	46,0900	42,8000
Sh	,5817	,6122	,5791	,6014	,5749
Median	43,0000	41,0000	45,0000	47,0000	44,0000
Ss	5,8167	6,1225	5,7907	6,0136	5,7490
Skewness	-,659	-,224	-,346	-,416	-,193
Sh Skewness	,241	,241	,241	,241	,241
Skewness z	-2,73	-0,92	-1,43	-1,72	-0,80
Kurtosis	,685	-,310	-,848	,892	-,793
Sh Kurtosis	,478	,478	,478	,478	,478
Kurtosis z	1,43	-0,64	-1,77	1,86	-1,65
Minimum	22,00	22,00	26,00	21,00	23,00
Maximum	52,00	54,00	55,00	56,00	56,00
Percentiles 25	39,0000	35,2500	42,0000	43,2500	40,0000
50	43,0000	41,0000	45,0000	47,0000	44,0000
75	46,7500	44,0000	48,0000	50,0000	47,0000

Tablo 3.11.2’de Öğretim Stili Ölçeği’nin alt ölçeklerine ilişkin merkezi dağılım ölçüleri verilmiştir. Otorite, kişisel, kolaylaştırıcı ve temsilci alt ölçeklerinde skewness z değerinin 1,96’dan küçük olması bu ölçeklere ait alınan puanlarda çarpıklığın; kurtosis z değerlerinin 1,96’dan küçük olması ise basıklığın anlamlı olmadığını göstermektedir. Uzman alt ölçeğinde ise basıklık anlamlı değilken ($z < 1,96$), dağılımın sola çarpık bir özellik taşıdığı görülmektedir ($z > 1,96$). Ayrıca alt ölçeklere ilişkin ortanca değer ile ortalama değerlerin birbirlerine yakın olması ölçeklere ilişkin puan dağılımının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.11.3: Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Ölçekleri için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları:

	UZMAN	OTORİTE	KİŞİSEL	KOLAYLA	TEMSİLCİ
N	100	100	100	100	100
\bar{x}	42,3800	39,5200	44,2700	46,0900	42,8000
Ss	5,8167	6,1225	5,7907	6,0136	5,7490
Absolute	,124	,136	,143	,120	,144
Positive	,075	,081	,060	,093	,083
Negative	-,124	-,136	-,143	-,120	-,144
Kolmogorov-Smirnov Z	1,123	,785	1,198	,657	1,208
P	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05

Tablo 3.11.3’de Öğretim Stili Ölçeği’nin alt ölçeklerine ilişkin Kolmogrow-Smirnov Z testi sonuçları verilmiştir. Her bir alt ölçek bazında z değerlerinin anlamsız olması ($p>.05$) öğretmenlerin öğretim stili ölçeğine verdikleri cevaplardan aldıkları puanların dağılımının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği

Araştırmada ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algısını ölçmek amacıyla 2003 yılında Acat ve Şişman tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış, Cronbach Alfa katsayısı ölçek toplamında 0.83 olarak tespit edilmiş, 37 maddeden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin 8 madde, etik değerlerine ilişkin 8 madde, alan bilgisine yönelik 8 madde, mesleki formasyona ilişkin 7 madde ve öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin 6 madde olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları sosyal statü alt boyutunda .79, etik değerler alt boyutunda .78, alan bilgisi alt boyutunda .74, mesleki formasyon boyutunda .72 ve öğretmenlerin kendi yeterlilikleri alt boyutunda ise .75’dir. Ölçme aracında her bir sorunun karşısında “bütünüyle katılıyorum-hiç katılmıyorum” biçiminde beşli likert bir ölçek verilmiştir. Bu seçenekler en olumludan en olumsuz doğru (5-1 biçiminde) puanlanmıştır (Acat ve arkadaşları, 2003; Acat ve Şişman, 2003). Ölçeğin sosyal statü ve etik değerler alt boyutlarındaki sekizinci sorular ise en olumsuzdan en olumluya doğru (1-5 biçiminde) ters çevrilerek puanlanmıştır. Ölçeğin sosyal statüye ilişkin boyutu, toplumun öğretmenleri ne derece saygın, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını; etik değerlerine ilişkin boyutu, öğretmenlerin kendilerini ne derece ahlaki ve insani değerlere bağlı olarak algıladıklarını; alan bilgisine ilişkin boyutu, öğretmenlerin kendilerini alanları ile ilgili olarak ne derece yeterli algıladıkları; mesleki formasyona ilişkin boyutunda, öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleği formasyonu alanında ne derece yeterli algıladıkları; öğretmen yeterliliğine ilişkin boyutunda ise öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarını ne derece yeterli algıladıkları ile ilgili algılarını içermektedir.

3.3.3. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenler hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”nda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kademesi, branşı, öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı (kıdemi), çalıştığı okul türü ve en son mezun olmuş olduğu okul bilgileri sorulmuştur. Ayrıca, Öğretmen Kişisel Bilgi Formunun üst kısmında formun doldurulması ile ilgili kısa bir yönerge yer almaktadır. Bu uygulama yönergesinde araştırmanın amacı, önemi ve katılımcıların çalışma araçlarını ne kadar zamanda doldurmaları gerektiği bilgisi verildikten sonra öğretmen kişisel bilgi formunu, öğretim stili ölçeğini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeğini doldururken nelere dikkat etmeleri gerektiği kısaca açıklanmıştır.

3.4. İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesine Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmada, alt problemler doğrultusunda İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğini tespit etmek için tek faktörlü MANOVA analizi, öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, öğretim kademeleri, branşları, mesleki kıdemleri, buldukları okulun türü ve en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise kay-kare testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının yaşa, branşlara, mesleki kıdeme ve en son mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği MANOVA analizi ile, cinsiyete, öğretim kademelerine ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği ise t-testi ile tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 10.0 istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizine geçmeden önce araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bulgular verilmiştir.

4.1. Araştırma Örneklemine Ait Demografik Bulgular

Tablo 4.1.1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre yüzde ve frekans dağılımı:

Cinsiyet	f	%
Bayan	842	64,5
Erkek	464	35,5
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.1.1’de araştırma grubunu oluşturan ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin cinsiyete göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Araştırmaya katılan 1306 öğretmenin %64,5’i bayan öğretmenlerden, %35,5’i erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmaya toplam 1306 öğretmen katılmıştır.

Tablo 4.1.2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre yüzde ve frekans dağılımı:

Yaş	f	%
21-25 yaş	117	9,0
26-30 yaş	257	19,7
31-35 yaş	238	18,2
36-40 yaş	157	12,0
41-45 yaş	171	13,1
46 yaş ve üstü	366	28,0
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.1.2’de araştırma grubunu oluşturan ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin yaşa göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %9,0’u 21-25 yaş, %19,7’si 26-30 yaş, %18,2’si 31-35 yaş, %12,0’si 36-40 yaş, %13,1’i 41-45 yaş, %28’i 46 yaş ve üstü grubuna dahildirler.

Tablo 4.1.3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kademelerine göre yüzde ve frekans dağılımı:

Kademe	f	%
I. Kademe	703	53,8
II. Kademe	603	46,2
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.1.3’de araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin kademelerine göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Araştırmaya katılan 1306 öğretmenin %53,8’ini I.kademe öğretmenleri, %46,2’sini II. kademe öğretmenleri oluşturmuştur.

Tablo 4.1.4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre yüzde ve frekans dağılımı:

Branş	f	%
Okul Öncesi	25	1,9
Sınıf Öğretmeni	681	52,1
Türkçe	81	6,2
Matematik	71	5,4
Fen Bilgisi	68	5,2
Sosyal Bilgiler	69	5,3
Beden Eğitimi	43	3,3
Resim	52	4,0
Müzik	20	1,5
Yabancı Dil	104	8,0
Din Kültürü	43	3,3
Diğer	49	3,8
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.1.4’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Tabloya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin %52,1 ile en

büyük grubu oluşturduğu, müzik öğretmenlerinin ise %1,5 ile en küçük grubu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre yüzde ve frekans dağılımı:

Kıdem	f	%
1-5 yıl	287	22,0
6-10 yıl	325	24,9
11-15 yıl	159	12,2
16-20 yıl	106	8,1
21-25 yıl	149	11,4
26 yıl ve üstü	280	21,4
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.1.5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Tablo’ya göre en fazla %24,9 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, en az %8,1 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırma grubunda yer almışlardır. Tabloda 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların %21,4, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların %22,0, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların %12,2, 21-25 yıl kıdeme sahip olanların %11,4 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre yüzde ve frekans dağılımı:

Okul Türü	f	%
Resmi	1068	81,8
Özel	238	18,2
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.1.6’da araştırma grubunu oluşturan ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin çalıştığı okul türüne göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Araştırmaya katılan 1306 öğretmenin %81,8’i resmi okullarda çalışan öğretmenlerden, %18,2’si özel okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmuştur.

Tablo 4.1.7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun olduğu okula göre yüzde ve frekans dağılımı:

En son mez. okul	f	%
Eğitim Enstitüsü	184	14,1
Öğretmen Okulu	33	2,5
Ön Lisans	204	15,6
Lisans	809	61,9
Yüksek Lisans	76	5,8
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.1.7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun olduğu okula göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Tablo’ya göre en fazla %61,9 ile lisans mezunu öğretmenler, en az %2,5 ile öğretmen okulu mezunu öğretmenler araştırma grubunda yer almışlardır. Tabloda ön lisans mezunu öğretmenlerin %15,6, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerinin %14,1, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise %5,8 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.8: Araştırmada Kullanılan Grasha’nın Öğretim Stili Bileşenleri:

Gruplar	Bileşenler (Tercih Edilen Öğretim Stilleri)	Bulgularda ifade edilme şekli
Grup = G1	Uzman/Otorite	Birinci Grup Öğretim Stilleri
Grup = G2	Kişisel Model/Uzman/Otorite	İkinci Grup Öğretim Stilleri
Grup = G3	Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	Üçüncü Grup Öğretim Stilleri
Grup = G4	Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman	Dördüncü Grup Öğretim Stilleri

Tablo 4.1.9’da araştırmada kullanılan Grasha’nın öğretim stili bileşenleri verilmiştir. Grasha (1991; 1994a; 1996; 2000; 2002a) yaptığı çalışmalarda hiçbir öğretmenin tek bir öğretim stiline sahip olamayacağını ve tespit etmiş olduğu öğretim stillerinin yukarıda görüldüğü şekilde bileşenlerinin olduğunu vurgulamıştır. Bu bileşenler içinde uzman öğretim stiline varlığı sabit olduğunu belirtmiştir. Grasha araştırmalarında bileşenleri grup 1 (G1), grup 2 (G2), grup 3 (G3) ve grup 4 (G4) şeklinde kullanmıştır. Bu grupların hangi öğretim stillerine sahip olduğu yukarıda görülmektedir. Biz araştırmamızda grupları G1, G2, G3 ve G4 şeklinde ifade ederek bunları yukarıda görülen ifadelerle isimlendirdik.

Tablo 4.1.9: Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre yüzde ve frekans dağılımı:

Tercih Edilen Öğretim Stilleri	f	%
Uzman/Otorite (G1= Birinci Grup Öğretim Stilleri)	132	10,1
Kişisel Model/Uzman/Otorite (G2= İkinci Grup Öğretim Stilleri)	117	9,0
Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (G3= Üçüncü Grup Öğretim Stilleri)	598	45,8
Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (G4= Dördüncü Grup Öğretim Stilleri)	459	35,1
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.1.8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Tablo’ya göre en fazla tercih edilen öğretim stili %45,8 ile kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman bileşeni iken, en az tercih edilen öğretim stili %9 ile kişisel model/uzman/otorite bileşenidir. Tabloda temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili bileşenini tercih eden öğretmenlerin %35,1, uzman/otorite öğretim stili bileşenini tercih eden öğretmenlerin %10,1 olduğu görülmektedir.

4.2. İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleği Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili (uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları (öğretmenliğin sosyal statüsüne, öğretmenliğin etik değerlerine, alan bilgisi yeterliliklerine, öğretmenlik formasyonuna, kendi yeterliliklerine ilişkin algıları) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt aramak için öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA analizinin birinci aşamasında I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş sonuçlar tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1: Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI	ÖĞRETİM STİLİ GRUPLARI	N	\bar{x}	Ss
Sosyal Statü	G1	132	21,7576	4,5602
	G2	117	21,4701	4,5799
	G3	598	23,1823	4,9553
	G4	459	22,8214	5,0446
	Toplam	1306	22,7580	4,9447
Etik Değerler	G1	132	31,5076	5,4444
	G2	117	33,1880	4,7360
	G3	598	34,3144	4,5222
	G4	459	33,8671	5,1368
	Toplam	1306	33,7726	4,9267
Alan Bilgisi	G1	132	27,5379	5,7749
	G2	117	29,5897	4,5413
	G3	598	29,5151	4,6512
	G4	459	29,6863	5,8187
	Toplam	1306	29,3821	5,2296
Mesleki Formasyon	G1	132	29,8106	4,5953
	G2	117	30,6154	3,4186
	G3	598	31,3127	3,6571
	G4	459	31,1678	3,3747
	Toplam	1306	31,0475	3,6719
Öğretmen Yeterlilikleri	G1	132	21,9621	3,4870
	G2	117	23,1709	3,3200
	G3	598	23,1940	3,1896
	G4	459	22,8780	3,2773
	Toplam	1306	22,9564	3,2796
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Toplam Puanı=ÖMİATOPLAM	G1	132	132,5758	16,9711
	G2	117	138,0342	13,0092
	G3	598	141,5184	14,0801
	G4	459	140,4205	15,7456
	Toplam	1306	139,9165	15,1226

(Levene's $f_1=1,030$, $p>.05$; Levene's $f_2=3,190$, $p>.05$; Levene's $f_3=3,247$, $p>.05$; Levene's $f_4=4,042$, $p>.05$; Levene's $f_5=,756$, $p>.05$; Levene's $f=5,468$, $p>.05$)

Tablo 4.2.1'de verilen öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, sosyal statü ve etik değer algısında en yüksek puan ortalamasının $\bar{x} = 23,18$ ve $\bar{x} = 34,31$ puanla üçüncü grup öğretim stili tercihine sahip öğretmenlere ait olduğunu göstermiştir. Alan bilgisi algısında ikinci, üçüncü ve dördüncü grup öğretim stilini tercih eden öğretmenler birbirlerine benzer puanlar almışlardır. Mesleki formasyon

algısında en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 31,31$) üçüncü ve ($\bar{x} = 31,16$) dördüncü; öğretmen yeterlilikleri algısında ise ($\bar{x} = 23,17$) ikinci ve ($\bar{x} = 23,19$) üçüncü grup öğretim stili tercihinine sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeği toplamında ise en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 141,51$) üçüncü grup öğretim stili tercihinine sahip öğretmenlere, en düşük puanın ($\bar{x} = 132,57$) birinci grup öğretim stili tercihinine sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek faktörlü MANOVA analizi uygulanmış, sonuçlar tablo 4.2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2: Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları:

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Sosyal Statü	435,670	3	145,223	6,008	p<.01
	Etik Değerler	896,813	3	298,938	12,646	p<.01
	Alan Bİlgisi	507,034	3	169,011	6,254	p<.01
	Mes. Formasyon	272,493	3	90,831	6,827	p<.01
	Öğr. Yeterlilikleri	172,454	3	57,485	5,399	p<.01
	ÖMİATOPLAMI	9178,652	3	3059,551	13,771	p<.01
Intercept	Sosyal Statü	398636,203	1	398636,203	16491,690	p<.01
	Etik Değerler	883980,472	1	883980,472	37394,192	p<.01
	Alan Bİlgisi	677513,612	1	677513,612	25072,195	p<.01
	Mes. Formasyon	756296,030	1	756296,030	56844,786	p<.01
	Öğr. Yeterlilikleri	416466,505	1	416466,505	39111,160	p<.01
	ÖMİATOPLAMI	15285644,026	1	15285644,026	68801,112	p<.01
ÖĞRETİM STİLİ	Sosyal Statü	435,670	3	145,223	6,008	p<.01
	Etik Değerler	896,813	3	298,938	12,646	p<.01
	Alan Bİlgisi	507,034	3	169,011	6,254	p<.01
	Mes. Formasyon	272,493	3	90,831	6,827	p<.01
	Öğr. Yeterlilikleri	172,454	3	57,485	5,399	p<.01
	ÖMİATOPLAMI	9178,652	3	3059,551	13,771	p<.01
Hata	Sosyal Statü	31471,871	1302	24,172		
	Etik Değerler	30778,645	1302	23,640		
	Alan Bİlgisi	35183,306	1302	27,023		
	Mes. Formasyon	17322,564	1302	13,305		
	Öğr. Yeterlilikleri	13864,058	1302	10,648		
	ÖMİATOPLAMI	289267,251	1302	222,171		
Toplam	Sosyal Statü	708322,000	1306			
	Etik Değerler	1521283,000	1306			
	Alan Bİlgisi	1163169,000	1306			
	Mes. Formasyon	1276508,000	1306			
	Öğr. Yeterlilikleri	702291,000	1306			
	ÖMİATOPLAMI	25865535,000	1306			
Düzeltilmiş Toplam	Sosyal Statü	31907,541	1305			
	Etik Değerler	31675,459	1305			
	Alan Bİlgisi	35690,341	1305			
	Mes. Formasyon	17595,057	1305			
	Öğr. Yeterlilikleri	14036,512	1305			
	ÖMİATOPLAMI	298445,903	1305			

[$\lambda = ,950$; $F(3, 1302) = 4,491$; $p < ,01$]

Tablo 4.2.2’de görülen, öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü grup öğretim stiline sahip olan

öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur [$\lambda = ,950$; $F(3,1302) = 4,491$; $p < ,01$]. Öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanları arasında gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları, sosyal statü ($F = 6,008$, $p < ,01$), etik değerler ($F = 12,646$; $p < ,01$), alan bilgisi ($F = 6,254$; $p < ,01$), mesleki formasyon ($F = 6,827$; $p < ,01$) ve öğretmen yeterlilikleri ($F = 5,399$; $p < ,01$) puan ortalamalarının öğretim stili tercihlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Tablo 4.2.1'in altında verilen Levene f-testi sonuçlarının $p > ,05$ düzeyinde anlamsız olması varyansların homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiş, bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hangi öğretim stili tercihleri arasında farklılık gösterdiğini tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar çizelge 4.2.3'te verilmiştir.

Tablo 4.2.3: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının hangi öğretim stili tercihlerine göre farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI	(I) STİL	(J) STİL	(I-J) Ortalama Farkı	Sh	p
Sosyal Statü	G1	G3	-1,4247	,4728	$p < ,01$
		G4	-1,0638	,4856	$p < ,05$
	G2	G3	-1,7122	,4970	$p < ,01$
		G4	-1,3513	,5092	$p < ,01$
Etik Değerler	G1	G2	-1,6805	,6174	$p < ,01$
		G3	-2,8068	,4676	$p < ,01$
		G4	-2,3595	,4802	$p < ,01$
	G2	G3	-1,1263	,4915	$p < ,05$
Alan Bilgisi	G1	G2	-2,0519	,6601	$p < ,01$
		G3	-1,9772	,4999	$p < ,01$
		G4	-2,1484	,5134	$p < ,01$
Mesleki Formasyon	G1	G3	-1,5021	,3508	$p < ,01$
		G4	-1,3571	,3602	$p < ,01$
Öğretmen Yeterlilikleri	G1	G2	-1,2088	,4143	$p < ,01$
		G3	-1,2319	,3138	$p < ,01$
		G4	-,9159	,3223	$p < ,01$
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Toplam Puanı=ÖMİATOPLAM	G1	G2	-5,4584	1,8926	$p < ,01$
		G3	-8,9426	1,4334	$p < ,01$
		G4	-7,8447	1,4721	$p < ,01$
	G2	G3	-3,4842	1,5068	$p < ,05$

Tablo 4.2.3 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin sosyal statü algısında üçüncü ve dördüncü grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenlerle birinci ve ikinci grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenler arasında üçüncü ve dördüncü grup öğretim stiline sahip öğretmenlerin lehine $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterlilikleri ve meslek algısı toplamında ikinci, üçüncü ve dördüncü grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenlerle birinci grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenler arasında ikinci, üçüncü ve dördüncü grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenler lehine $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Etik değer ve meslek algısı toplamında üçüncü grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenlerle ikinci grup öğretim stiline sahip öğretmenler arasında üçüncü grup öğretim stiline sahip öğretmenlerin lehine $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki formasyon algısında üçüncü ve dördüncü grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenlerle birinci grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenler arasında üçüncü ve dördüncü grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenler lehine $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ikinci, üçüncü ve dördüncü grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenler birinci grup öğretim stiline sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterliliği ve genel meslek algısına sahiptirler. Üçüncü ve dördüncü grup öğretim stili tercihinde sahip öğretmenler de birinci ve ikinci grup öğretim stiline sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal statü ve mesleki formasyon algısına sahiptirler.

4.3. Cinsiyet, Yaş, Öğretim Kademeleri, Branş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve En Son Mezun Olunan Okul ile Tercih Edilen Öğretim Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemde cinsiyet, yaş, öğretim kademeleri, branş, mesleki kıdem, okul türü ve en son mezun olunan okul ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak cinsiyete, yaş, öğretim kademeleri, branş, mesleki kıdem, okul türü ve en son mezun olunan okul ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla kay-kare testi analizi yapılmıştır.

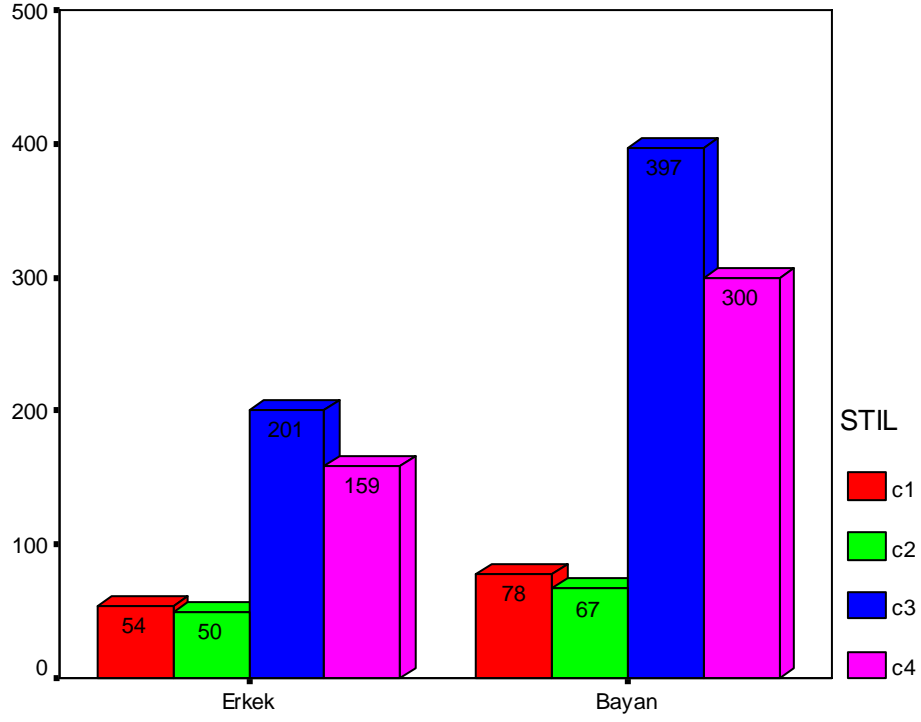
Cinsiyete ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1: Cinsiyet ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları:

CINSİYET		STİL				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
Erkek	N	54	50	201	159	464
	%	11,6	10,8	43,3	34,3	100,0
Bayan	N	78	67	397	300	842
	%	9,3	8,0	47,1	35,6	100,0
Toplam	N	132	117	598	459	1306
	%	10,1	9,0	45,8	35,1	100,0
$\chi^2 = 5.43$		Sd=3	P= .142			

Tablo 4.3.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Tabloda görüldüğü gibi bayan ve erkek öğretmenlerin en fazla üçüncü grup öğretim stilini tercih ettikleri gözlenmiştir. Üçüncü grup öğretim stilinden sonra ikinci tercih sırasında dördüncü grup öğretim stili yer almıştır. Bu sırayı birinci ve ikinci grup öğretim stili tercihleri izlemiştir. Cinsiyete göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri birbirine paralellik göstermiştir. Bu bulgular, literatürde belirtilen cinsiyete göre tercih edilen öğretim stili grubunun üçüncü grup öğretim stili olduğu açıklamaları ile paralellik göstermektedir. Cinsiyete göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Cinsiyete göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı:



Öğretmenlerin yaşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları tablo 4.3.2’de verilmiştir.

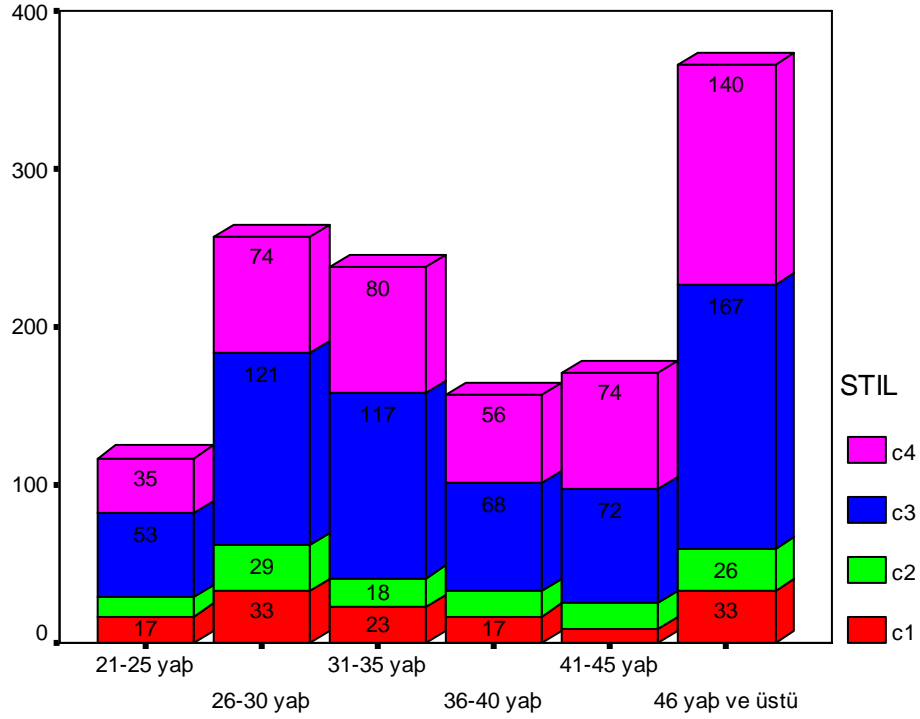
Tablo 4.3.2: Yaş ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları:

YAŞ		STİL				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
21-25 yaş	N	17	12	53	35	117
	%	14,5	10,3	45,3	29,9	100,0
26-30 yaş	N	33	29	121	74	257
	%	12,8	11,3%	47,1	28,8	100,0
31-35 yaş	N	23	18	117	80	238
	%	9,7	7,6%	49,2	33,6	100,0
36-40 yaş	N	17	16	68	56	157
	%	10,8	10,2	43,3	35,7	100,0
41-45 yaş	N	9	16	72	74	171
	%	5,3	9,4	42,1	43,3	100,0
46 yaş ve üstü	N	33	26	167	140	366
	%	9,0	7,1	45,6	38,3	100,0
TOPLAM	N	132	117	598	459	1306
	%	10,1	9,0	45,8	35,1	100,0

$\chi^2 = 22.34$ Sd=15 P= .099

Tablo 4.3.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Tabloda görüldüğü gibi 41-45 yaş haricindeki her bir yaş aralığında öğretmenlerin en fazla üçüncü grup öğretim stilini tercih ettikleri gözlenmiştir. Üçüncü grup öğretim stilinden sonra ikinci tercih sırasında dördüncü grup öğretim stili yer almıştır. Bu sırayı birinci ve ikinci grup öğretim stili tercihleri izlemiştir. Her bir yaş aralığında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri birbirine paralellik göstermiştir. 41-45 yaş aralığında ise en fazla tercih edilen öğretim stilinin dördüncü grup öğretim stili olduğu, bunu sırasıyla üçüncü, ikinci ve birinci grup öğretim stili tercihlerinin izlediği gözlenmiştir. Yaşlara göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2: Yaşlara göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı:



Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları tablo 4.3.3'de verilmiştir.

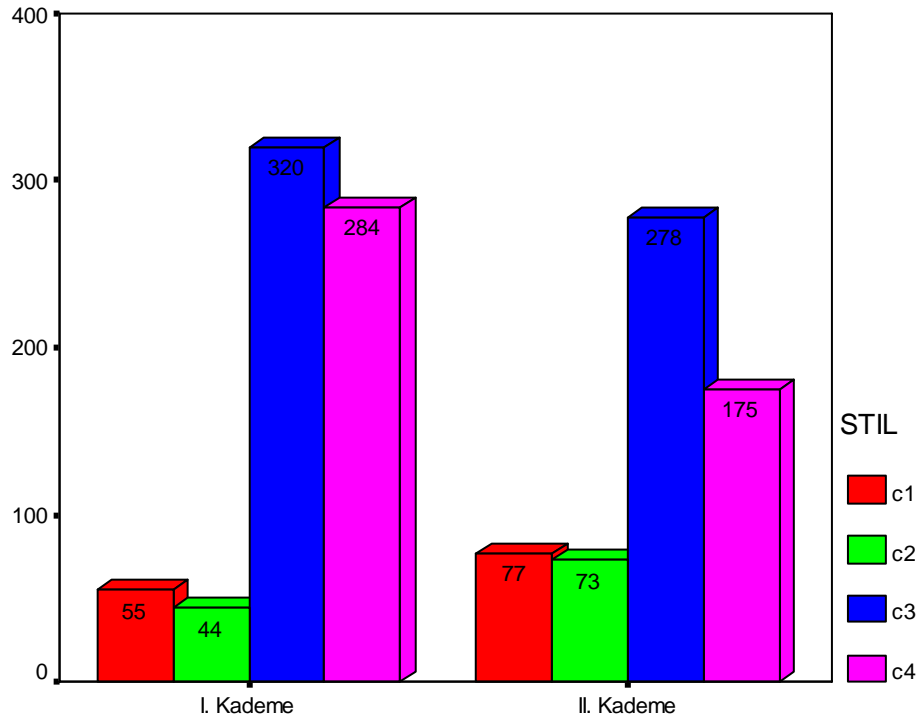
Tablo 4.3.3: Kademe ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları:

KADEME		STİL				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
I. Kademe	N	55	44	320	284	703
	%	7,8	6,3	45,5	40,4	100,0
II. Kademe	N	77	73	278	175	603
	%	12,8	12,1	46,1	29,0	100,0
Toplam	N	132	117	598	459	1306
	%	10,1	9,0	45,8	35,1	100,0
$\chi^2 = 32,22$		Sd=3	P= .000			

Tablo 4.3.3'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde görev yaptıkları kademe ile

öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında $p<,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi birinci (%45,5) ve ikinci (%46.1) kademe öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili tercihi üçüncü grup öğretim stildir. Her iki kademede de üçüncü grup öğretim stili tercihini dördüncü grup öğretim stili tercihi izlemiştir. Ancak dördüncü grup öğretim stilini tercih etme oranı birinci kademede %40,4 iken ikinci kademede %29'dur. İkinci kademe öğretmenlerinin birinci (%12,8) ve ikinci (%12,1) grup öğretim stillerini tercih etme oranı birinci kademe öğretmenlerinden daha yüksektir. Görev yaptıkları kademelere göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı şekil 3'de verilmiştir.

Şekil 3: Kademelere göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı:



Öğretmenlerin branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları tablo 4.3.4'de verilmiştir.

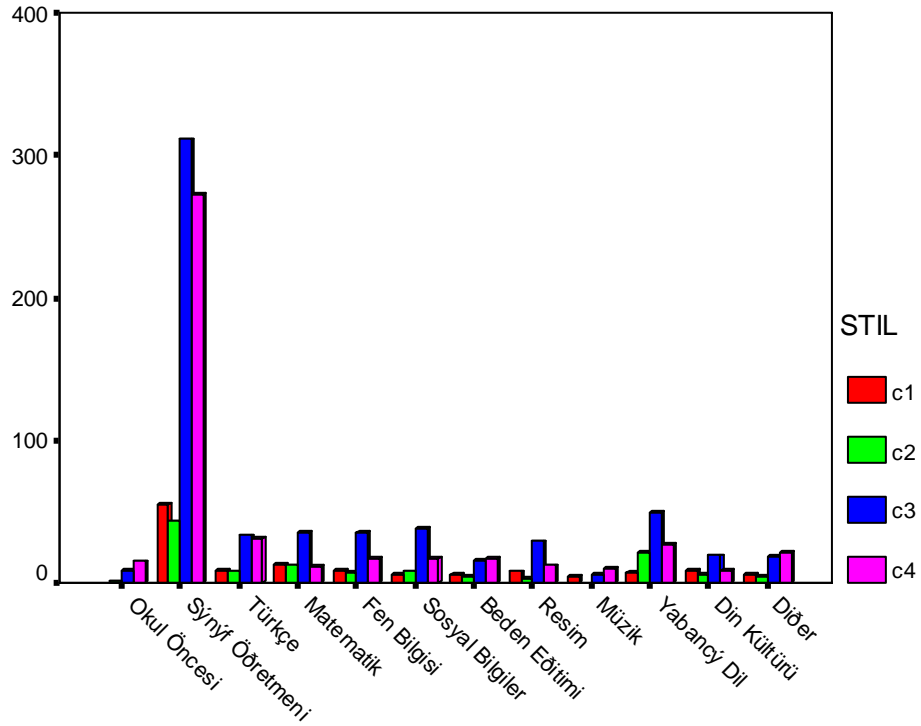
Tablo 4.3.4: Branşları ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları:

BRANŞ		STİL				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
Okul Öncesi	N	-	1	9	15	25
	%	-	4,0	36,0	60,0	100,0
Sınıf Öğretmeni	N	55	43	311	272	681
	%	8,1	6,3	45,7	39,9	100,0
Türkçe	N	9	8	33	31	81
	%	11,1	9,9	40,7	38,3	100,0
Matematik	N	13	12	35	11	71
	%	18,3	16,9	49,3	15,5	100,0
Fen Bilgisi	N	9	7	35	17	68
	%	13,2	10,3	51,5	25,0	100,0
Sosyal Bilgiler	N	6	8	38	17	69
	%	8,7	11,6	55,1	24,6	100,0
Beden Eğitimi	N	6	4	16	17	43
	%	14,0	9,3	37,2	39,5	100,0
Resim	N	8	3	29	12	52
	%	15,4	5,8	55,8	23,1	100,0
Müzik	N	4	-	6	10	20
	%	20,0	-	30,0	50,0	100,0
Yabancı Dil	N	7	21	49	27	104
	%	6,7	20,2	47,1	26,0	100,0
Din Kültürü	N	9	6	19	9	43
	%	20,9	14,0	44,2	20,9	100,0
Diğer	N	6	4	18	21	49
	%	12,2	8,2	36,7	42,9	100,0
TOPLAM	N	132	117	598	459	1306
	%	10,1	9,0	45,8	35,1	100,0
$\chi^2 = 88.58$		Sd=33	P= .000			

Tablo 4.3.4’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Tabloya göre Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, resim, yabancı dil, din kültürü ve sınıf öğretmenleri en fazla üçüncü grup öğretim stilini tercih etmektedir. Okul öncesi, beden eğitimi, müzik ve diğer branşlara sahip öğretmenler ise en fazla dördüncü grup öğretim stilini tercih etmektedir. Okul öncesi, sınıf öğretmenliği, Türkçe, fen bilgisi, beden eğitimi, resim, din kültürü ve diğer branşlarda ise öğretmenler en az ikinci grup öğretim stilini tercih etmişlerdir. Sosyal bilgiler, müzik ve yabancı dil branşlarında en

az tercih edilen öğretim stili birinci grup öğretim stili iken matematik branşında dördüncü grup öğretim stilidir. Branşlara göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4: Branşlara göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı:



Öğretmenlerin meslekteki çalışma süresi yani kıdemleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları tablo 4.3.5’de verilmiştir.

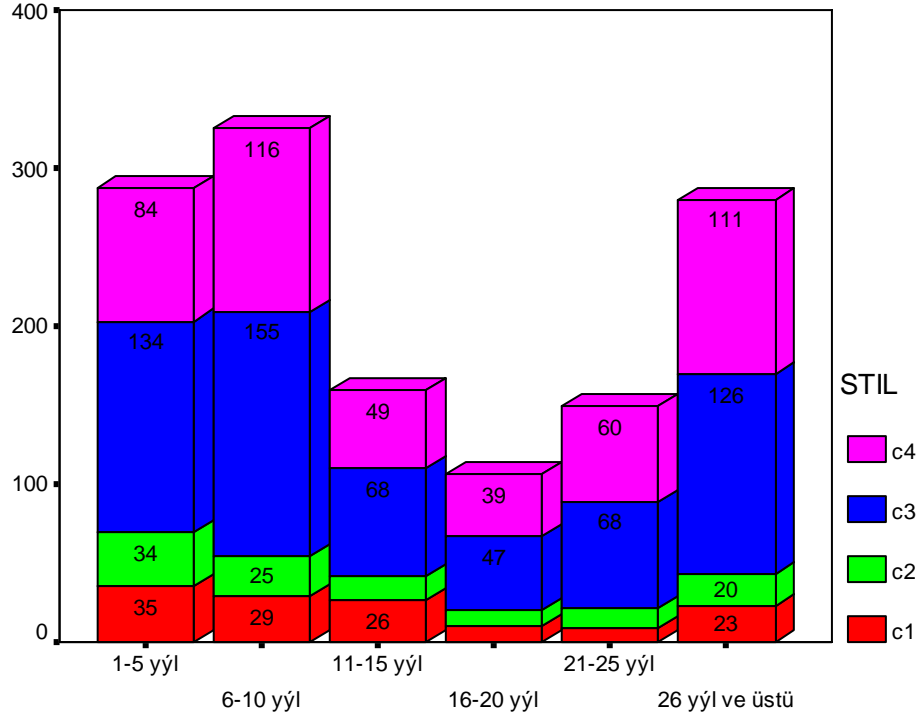
Tablo 4.3.5: Kıdemleri ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları:

KIDEM		STİL				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
1-5 yıl	N	35	34	134	84	287
	%	12,2	11,8	46,7	29,3	100,0
6-10 yıl	N	29	25	155	116	325
	%	8,9	7,7	47,7	35,7	100,0
11-15 yıl	N	26	16	68	49	159
	%	16,4	10,1	42,8	30,8	100,0
16-20 yıl	N	10	10	47	39	106
	%	9,4	9,4	44,3	36,8	100,0
21-25 yıl	N	9	12	68	60	149
	%	6,0	8,1	45,6	40,3	100,0
26 yıl ve üstü	N	23	20	126	111	280
	%	8,2	7,1	45,0	39,6	100,0
TOPLAM	N	132	117	598	459	1306
	%	10,1	9,0	45,8	35,1	100,0

$\chi^2 = 23.18$ Sd=15 P= .080

Tablo 4.3.5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma süresi yani kıdem ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Tabloda görüldüğü gibi birinci grup öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin oranı, kıdemi 11-15 yıl olanlarda %16,4 ve 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarda %12,2’dir. 16-20 yıl kıdeme sahip olanlarda %9,4 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olanlarda %8,9 iken, bu oranın 21-25 yıl kıdeme sahip olanlarda %6’ya düştüğü ancak 25 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde %8,2’ye ulaştığı görülmektedir. Kıdemlerine göre üçüncü grup öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin oranı ise 16-20 yıl kıdemi olanlarda %44,3, 26 yıl ve üstü kıdemi olanlarda %45,0, 21-25 yıl kıdemi olanlarda %45,6, 1-5 yıl kıdemi olanlarda %46,7, 6-10 yıl kıdemi olanlarda %47,7 iken, aynı oranın 11-15 yıl olanlarda %42,8 olduğu görülmektedir. Buna göre 21-25 yıl kıdeme sahip olanların birinci grup öğretim stillerini az tercih etmiş olmaları, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların üçüncü grup öğretim stillerini en az tercih etmiş oldukları görülmektedir. Kıdemlere göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı şekil 5’de verilmiştir.

Şekil 5: Kıdemlerine göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı:



Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları tablo 4.3.6'da verilmiştir.

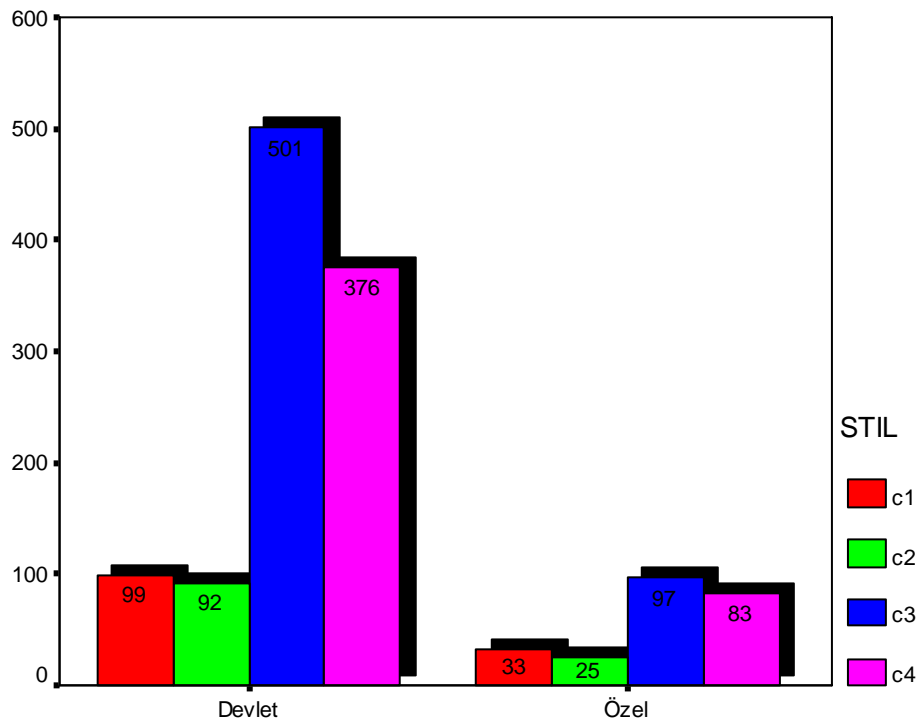
Tablo 4.3.6: Okul türü ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları:

OKUL TÜRÜ		STİL				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
Resmi	N	99	92	501	376	1068
	%	9,3	8,6	46,9	35,2	100,0
Özel	N	33	25	97	83	238
	%	13,9	10,5	40,8	34,9	100,0
Toplam	N	132	117	598	459	1306
	%	10,1	9,0	45,8	35,1	100,0
$\chi^2 = 6.45$		Sd=3	P= .091			

Tablo 4.3.6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare

testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde görev yaptıkları okul türü ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Tabloda görüldüğü gibi resmi (%46,9) ve özel (%40,8) okullarda görev yapan öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili tercihi üçüncü grup öğretim stildir. Her iki okul türünde de üçüncü grup öğretim stili tercihi dördüncü grup öğretim stili tercihi izlemiştir. Ancak dördüncü grup öğretim stilini tercih etme oranı resmi okullarda %35,2 iken özel okullarda %34,9'dur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin birinci (%13,9) ve ikinci (%10,5) grup öğretim stillerini tercih etme oranı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Görev yaptıkları okul türüne göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı şekil 6'de verilmiştir.

Şekil 6: Görev yaptıkları okul türüne göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı:



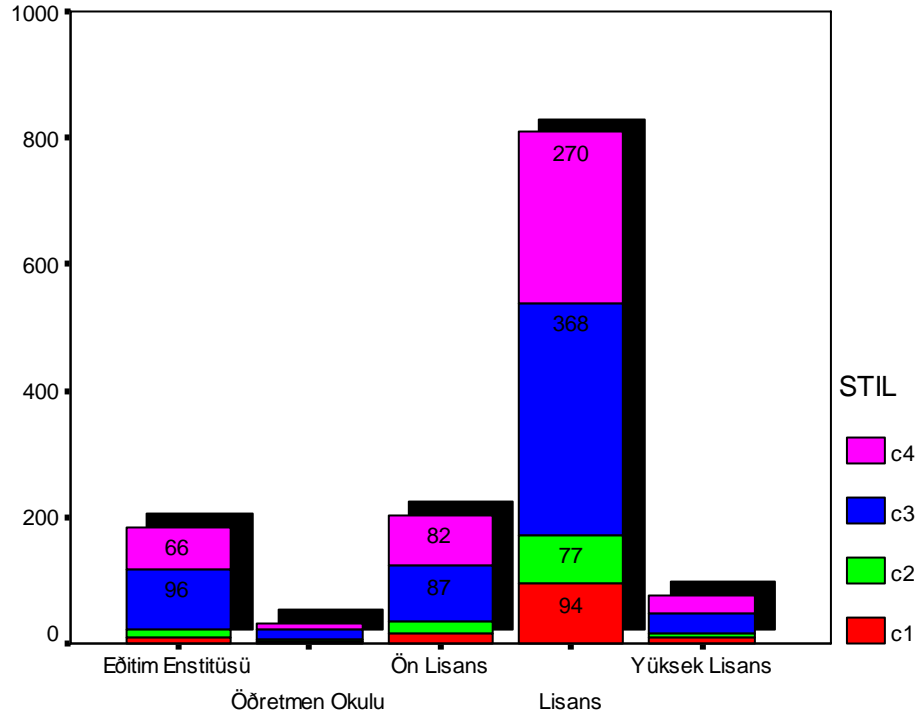
Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları tablo 4.3.7'de verilmiştir.

Tablo 4.3.7: En son mezun olunan okul ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kay-kare testi sonuçları:

EN SON MEZUN OLUNAN OKUL		STİL				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
Eğitim Enstitüsü	N	11	11	96	66	184
	%	6,0	6,0	52,2	35,9	100,0
Öğretmen Okulu	N	3	3	16	11	33
	%	9,1	9,1	48,5	33,3	100,0
Ön Lisans	N	15	20	87	82	204
	%	7,4	9,8	42,6	40,2	100,0
Lisans	N	94	77	368	270	809
	%	11,6	9,5	45,5	33,4	100,0
Yüksek Lisans	N	9	6	31	30	76
	%	11,8	7,9	40,8	39,5	100,0
TOPLAM	N	132	117	598	459	1306
	%	10,1	9,0	45,8	35,1	100,0
$\chi^2 = 14.31$		Sd=12	P= .281			

Tablo 4.3.7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili kay-kare testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Tabloya göre eğitim enstitüsü, öğretmen okulu, ön lisans, lisans, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin en fazla üçüncü grup öğretim stilini tercih ettikleri görülmektedir. Eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunlarının en az birinci ve ikinci grup öğretim stilini tercih ettikleri görülmektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise en az tercih ettikleri öğretim stilini ikinci grup öğretim stili oluşturmaktadır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin de en az tercih ettikleri öğretim stilini birinci grup öğretim stili oluşturmuştur. En son mezun olunan okula göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı şekil 7’de verilmiştir.

Şekil 7: En son mezun olunan okula göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin frekans dağılımı:



4.4. Cinsiyete, Öğretim Kademelerine ve Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde cinsiyete, öğretim kademelerine ve okul türüne göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği incelenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak; cinsiyete, öğretim kademelerine ve okul türüne göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğini tespit etmek amacıyla ilişkisiz grup t-testi analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşp-farklılaşmadığı ile ilgili t-testi sonuçları tablo 4.4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları:

	CİNSİYET	N	\bar{x}	Ss	Sh	Sd	t	p
Sosyal Statü	Erkek	464	22,1164	4,7879	,2223	1304	-3,496	p<.01
	Bayan	842	23,1116	4,9967	,1722			
Etik Değerler	Erkek	464	32,6121	5,0906	,2363	1304	-6,276	p<.01
	Bayan	842	34,4121	4,7165	,1625			
Alan Bilgisi	Erkek	464	28,4547	5,1145	,2374	1304	-4,827	p<.01
	Bayan	842	29,8931	5,2251	,1801			
Mes. Formasyon	Erkek	464	30,2026	3,7281	,1731	1304	-6,178	p<.01
	Bayan	842	31,5131	3,5580	,1226			
Öğrt.Yeterlilikleri	Erkek	464	22,3491	3,2122	,1491	1304	-5,013	p<.01
	Bayan	842	23,2910	3,2702	,1127			
ÖMİATOPLAM	Erkek	464	135,7349	14,3944	,6682	1304	-7,577	p<.01
	Bayan	842	142,2209	15,0279	,5179			

Tablo 4.4.1’de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşıp-farklılaşmadığı ile ilgili t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hem genel toplam hem de alt faktörler bazında erkek ve bayan öğretmenler arasında bayan öğretmenlerin lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.01). Bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu tabloda cinsiyet grupları arasındaki fark istatistiksel açıdan güçlü bir fark olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının görev yaptıkları öğretim kademelerine göre farklılaşıp-farklılaşmadığı ile ilgili t-testi sonuçları tablo 4.4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.2: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının öğretim kademelerine göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları:

	KADEME	N	\bar{x}	Ss	Sh	Sd	t	p
Sosyal Statü	I. Kademe	703	22,5932	4,9105	,1852	1304	-1,301	p>.05
	II. Kademe	603	22,9502	4,9814	,2029			
Etik Değerler	I. Kademe	703	34,2219	4,9736	,1876	1304	3,575	p<.01
	II. Kademe	603	33,2488	4,8229	,1964			
Alan Bilgisi	I. Kademe	703	28,9431	4,8053	,1812	1304	-3,288	p<.01
	II. Kademe	603	29,8939	5,6456	,2299			
Mes. Formasyon	I. Kademe	703	31,0455	3,4646	,1307	1304	-,021	p>.05
	II. Kademe	603	31,0498	3,9026	,1589			
Öğrt. Yeterlilikleri	I. Kademe	703	22,9701	3,1870	,1202	1304	,163	p>.05
	II. Kademe	603	22,9403	3,3870	,1379			
ÖMİATOPLAM	I. Kademe	703	139,7738	14,5456	,5486	1304	-,368	p>.05
	II. Kademe	603	140,0829	15,7793	,6426			

Tablo 4.4.2’de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının görev yaptıkları öğretim kademelerine göre farklılaşıp-farklılaşmadığı ile ilgili t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kademelerine göre etik değerler ile alan bilgisine ilişkin algılarının p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Sosyal statü, mesleki formasyon, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algılarının ise öğretmenlerin buldukları kademeye göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp-farklılaşmadığı ile ilgili t-testi sonuçları tablo 4.4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.4.3: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının okul türüne göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları:

OKUL TÜRÜ	N	\bar{x}	Ss	Sh	Sd	t	p
-----------	---	-----------	----	----	----	---	---

Sosyal Statü	Resmi	1068	22,6498	4,9111	,1503	1304	-1,677	p>.05
	Özel	238	23,2437	5,0749	,3290			
Etik Değerler	Resmi	1068	33,6517	4,9793	,1524	1304	-1,880	p>.05
	Özel	238	34,3151	4,6549	,3017			
Alan Bilgisi	Resmi	1068	29,1479	5,1759	,1584	1304	-3,370	p<.01
	Özel	238	30,4328	5,3504	,3468			
Mes. Formasyon	Resmi	1068	30,7725	3,7444	,1146	1304	-6,618	p<.01
	Özel	238	32,2815	3,0413	,1971			
Öğrt. Yeterlilikleri	Resmi	1068	22,9279	3,2803	,1004	1304	-,664	p>.05
	Özel	238	23,0840	3,2804	,2126			
ÖMİATOPLAMI	Resmi	1068	139,1498	15,1129	,4624	1304	-3,902	p<.01
	Özel	238	143,3571	14,7120	,9536			

Tablo 4.4.3’de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel meslek algılarının $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal statü, etik değerler ve öğretmen yeterliliklerine ilişkin algılarının ise görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

4.5. Yaşa, Branşa, Mesleki Kıdeme ve En Son Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin yaşa, branşa, mesleki kıdeme ve en son mezun olunan okula göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak için öğretmenlerin yaşa, branşa, mesleki kıdeme ve en son mezun olunan okula göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Manova analizinin birinci basamağında öğretmenlerin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiş, sonuçlar tablo 4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1: Öğretmenlerin yaşa göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI	YAŞ GRUPLARI	N	\bar{x}	Ss
Sosyal Statü	21-25 yaş	117	24,2051	5,1168
	26-30 yaş	257	22,9611	4,9227
	31-35 yaş	238	22,5294	5,1637

	36-40 yaş	157	22,7707	4,6807
	41-45 yaş	171	22,3099	5,0003
	46 yaş ve üstü	366	22,5055	4,7840
	Toplam	1306	22,7580	4,9447
Etik Değerler	21-25 yaş	117	32,8803	5,0500
	26-30 yaş	257	33,0506	4,9007
	31-35 yaş	238	32,8697	5,1839
	36-40 yaş	157	33,8280	4,6866
	41-45 yaş	171	33,8947	4,5050
	46 yaş ve üstü	366	35,0710	4,7635
	Toplam	1306	33,7726	4,9267
Alan Bilgisi	21-25 yaş	117	29,0171	5,3077
	26-30 yaş	257	29,6693	5,1124
	31-35 yaş	238	29,2605	4,9444
	36-40 yaş	157	29,2675	5,4448
	41-45 yaş	171	29,3392	5,8663
	46 yaş ve üstü	366	29,4454	5,0797
	Toplam	1306	29,3821	5,2296
Mesleki Formasyon	21-25 yaş	117	30,4359	3,7333
	26-30 yaş	257	31,6887	3,4973
	31-35 yaş	238	31,0882	4,6476
	36-40 yaş	157	31,1338	3,1645
	41-45 yaş	171	30,9649	3,3288
	46 yaş ve üstü	366	30,7678	3,3521
	Toplam	1306	31,0475	3,6719
Öğretmen Yeterlilikleri	21-25 yaş	117	23,0684	3,7571
	26-30 yaş	257	22,4241	3,1702
	31-35 yaş	238	22,7311	3,1076
	36-40 yaş	157	23,0382	3,1294
	41-45 yaş	171	23,0351	3,1862
	46 yaş ve üstü	366	23,3689	3,3651
	Toplam	1306	22,9564	3,2796
Öğretmenlik Mesleğine	21-25 yaş	117	139,6068	16,9451
İlişkin Algı Puanı	26-30 yaş	257	139,7938	15,3040
Toplamı=	31-35 yaş	238	138,4790	16,1098
ÖMİATOPLAM	36-40 yaş	157	140,0382	13,8388
	41-45 yaş	171	139,5439	14,8432
	46 yaş ve üstü	366	141,1585	14,3579
	Toplam	1306	139,9165	15,1226

(Levene's $f_1=,446$, $p>.05$; Levene's $f_2=1,896$, $p>.05$; Levene's $f_3=,808$, $p>.05$; Levene's $f_4=1,111$, $p>.05$; Levene's $f_5=1,512$, $p>.05$; Levene's $f=1,352$, $p>.05$)

Tablo 4.5.1'de verilen öğretmenlerin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, etik değer algısında en yüksek puan ortalamasının $\bar{x} = 35,07$ puanla 46 yaş ve üstü yaş grubuna sahip öğretmenlere ait olduğunu göstermiştir. Mesleki formasyon algısında 26-30, 31-35, 36-40 yaş gruplarına sahip öğretmenler birbirlerine benzer puanlar almışlardır. Alan bilgisi algısında bütün yaş grupları birbirlerine yakın puanlar almışlardır. Öğretmen

yeterlilikleri algısında en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 23,36$) 46 yaş ve üstü yaş grubuna ait olurken 21-25, 36-40, 41-45 yaş grupları da 46 yaş ve üstü grubuna yakın puanlar almışlardır. Sosyal statü algısında ise en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 24,20$) ile 21-25 yaş grubuna ait olduğu görülürken diğer yaş gruplarının tümünün birbirlerine yakın puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeği toplamında ise en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 141,15$) 46 yaş ve üstü yaş grubuna sahip öğretmenlere, en düşük puanın ($\bar{x} = 138,47$) 31-35 yaş grubuna sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek faktörlü MANOVA analizi uygulanmış, sonuçlar tablo 4.5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.2: Öğretmenlerinin yaşa göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları:

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Sosyal Statü	325,751	5	65,150	2,682	p<.05
	Etik Değerler	1041,214	5	208,243	8,837	p<.01
	Alan Bilgisi	44,140	5	8,828	,322	p>.05

	Mes. Formasyon	180,803	5	36,161	2,699	p<.05
	Öğrt.Yeterlilikleri	150,734	5	30,147	2,822	p<.05
	ÖMİATOPLAM	1097,523	5	219,505	,960	p>.05
Intercept	Sosyal Statü	596601,987	1	596601,987	24557,905	p<.01
	Etik Değerler	1286519,628	1	1286519,628	54594,966	p<.01
	Alan Bilgisi	980571,198	1	980571,198	35760,966	p<.01
	Mes. Formasyon	1096112,668	1	1096112,668	81826,445	p<.01
	Öğrt.Yeterlilikleri	599944,365	1	599944,365	56167,371	p<.01
	ÖMİATOPLAM	22263311,153	1	22263311,153	97334,663	p<.01
YAŞ	Sosyal Statü	325,751	5	65,150	2,682	p<.05
	Etik Değerler	1041,214	5	208,243	8,837	p<.01
	Alan Bilgisi	44,140	5	8,828	,322	p>.05
	Mes. Formasyon	180,803	5	36,161	2,699	p<.05
	Öğrt.Yeterlilikleri	150,734	5	30,147	2,822	p<.05
	ÖMİATOPLAM	1097,523	5	219,505	,960	p>.05
Hata	Sosyal Statü	31581,789	1300	24,294		
	Etik Değerler	30634,244	1300	23,565		
	Alan Bilgisi	35646,201	1300	27,420		
	Mes. Formasyon	17414,254	1300	13,396		
	Öğrt.Yeterlilikleri	13885,778	1300	10,681		
	ÖMİATOPLAM	297348,380	1300	228,730		
Toplam	Sosyal Statü	708322,000	1306			
	Etik Değerler	1521283,000	1306			
	Alan Bilgisi	1163169,000	1306			
	Mes. Formasyon	1276508,000	1306			
	Öğrt.Yeterlilikleri	702291,000	1306			
	ÖMİATOPLAMI	25865535,000	1306			
Düzeltilmiş	Sosyal Statü	31907,541	1305			
Toplam	Etik Değerler	31675,459	1305			
	Alan Bilgisi	35690,341	1305			
	Mes. Formasyon	17595,057	1305			
	Öğrt.Yeterlilikleri	14036,512	1305			
	ÖMİATOPLAM	298445,903	1305			

[$\lambda = .905$; $F(5, 1300) = 5,266$; $p < .01$]

Tablo 4.5.2’de görülen, öğretmenlerin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları, yaşa göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir [$\lambda = .905$; $F(5,1300) = 5,266$; $p < .01$]. Öğretmenlerin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanları arasında gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları, sosyal statü ($F = 2,682$; $p < .05$), etik değerler ($F = 8,837$; $p < .01$), mesleki formasyon ($F = 2,699$; $p < .05$) ve öğretmen yeterlilikleri ($F = 2,822$; $p < .05$) ortalama puanlarının öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaşlarına göre alan bilgisi algısı ortalama puanında

($F= ,322$; $p>.05$) ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tablo 4.5.1'in altında verilen Levene f-testi sonuçlarının $p>.05$ düzeyinde anlamsız olması varyansların homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiş, bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hangi yaş grubu arasında farklılık gösterdiğini tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4.5.3'de verilmiştir.

Tablo 4.5.3: Öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI	(I) YAŞ	(J) YAŞ	(I-J) Ortalama Farkı	Sh	p
Sosyal Statü	21-25 yaş	26-30 yaş	1,2440	,5497	$p<.05$
		31-35 yaş	1,6757	,5565	$p<.01$
		36-40 yaş	1,4344	,6020	$p<.05$
		41-45 yaş	1,8952	,5914	$p<.01$
		46 yaş ve üstü	1,6997	,5235	$p<.01$
Etik Değerler	21-25 yaş	46 yaş ve üstü	-2,1907	,5156	$p<.01$
		26-30 yaş	46 yaş ve üstü	-2,0205	,3951	$p<.01$
	31-35 yaş	41-45 yaş	-1,0250	,4866	$p<.05$
		46 yaş ve üstü	-2,2013	,4042	$p<.01$
	36-40 yaş	46 yaş ve üstü	-1,2430	,4631	$p<.01$
		41-45 yaş	46 yaş ve üstü	-1,1763	,4497	$p<.01$
Mesleki Formasyon	21-25 yaş	26-30 yaş	-1,2528	,4082	$p<.01$
		41-45 yaş	,7238	,3612	$p<.05$
	26-30 yaş	46 yaş ve üstü	,9210	,2979	$p<.01$
Öğret. Yeterlilikleri	26-30 yaş	46 yaş ve üstü	-,9447	,2660	$p<.01$
	31-35 yaş	46 yaş ve üstü	-,6378	,2721	$p<.05$
ÖMİATOPLAM	31-35 yaş	46 yaş ve üstü	-2,6795	1,2594	$p<.05$

Tablo 4.5.3 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin sosyal statü algısında 21-25 yaş grubuna dahil öğretmenlerle 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46 yaş ve üstü grubuna dahil öğretmenler arasında 21-25 yaş grubuna dahil öğretmenlerin lehine 26-30 ve 36-40 yaş grubunda $p<.05$, 31-35, 41-45, 46 yaş ve üstü grubunda $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Etik değerler algısında 46 yaş ve üstü yaş grubuna sahip öğretmenlerle 21-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45 yaş grubuna dahil öğretmenler arasında 46 yaş ve üstü yaş grubuna dahil öğretmenlerin lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmekte iken 41-45 yaş grubuna dahil öğretmenlerle 31-35 yaş grubuna dahil öğretmenler arasında 41-45 yaş grubuna dahil öğretmenlerin lehine $p<.05$

düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Alan bilgisi algısında anlamlı bir fark tespit edilemediği için tablodan çıkartılmıştır. Mesleki formasyon algısında 26-30 yaş grubuna dahil öğretmenlerle 21-25 yaş grubuna dahil öğretmenler arasında 26-30 yaş grubuna dahil öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 41-45, 46 yaş ve üstü yaş grubuna dahil olan öğretmenler ile 26-30 yaş grubuna dahil olan öğretmenler arasında 41-45, 46 yaş ve üstü yaş grubuna dahil olan öğretmenler lehine 41-45 yaş grubuna dahil öğretmenlerde $p<.05$ düzeyinde, 46 yaş ve üstü gruba dahil öğretmenlerde $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri algısında 46 yaş ve üstü yaş grubuna dahil olan öğretmenlerle 26-30 ve 31-35 yaş grubuna sahip öğretmenler arasında 46 yaş ve üstü grubu öğretmenlerin lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı toplamında 46 yaş ve üstü yaş grubuna dahil olan öğretmenlerle 31-35 yaş grubuna sahip öğretmenler arasında 46 yaş ve üstü grubu öğretmenlerin lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre 26-30, 41-45, 46 yaş ve üstü yaş grubuna dahil olan öğretmenler 21-25, 31-35 ve 36-40 yaş grubuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değer, mesleki formasyon, öğretmen yeterliliği ve genel meslek algısına sahiptirler. 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46 yaş ve üstü yaş grubuna dahil öğretmenler de 21-25 yaş grubuna dahil olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal statü algısına sahiptirler.

Tablo 4.5.4: Öğretmenlerinin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI	BRANŞLAR	N	\bar{x}	Ss
Sosyal Statü	Okul Öncesi	25	24,8000	4,8990
	Sınıf Öğretmeni	681	22,5389	4,9019
	Türkçe	81	22,7407	5,1473
	Matematik	71	22,5493	4,4490
	Fen Bilgisi	68	22,0294	4,7473
	Sosyal Bilgiler	69	23,5507	5,3262

	Beden Eğitimi	43	23,0000	4,3753
	Resim	52	24,1538	5,2408
	Müzik	20	23,3500	5,4025
	Yabancı Dil	104	23,0000	5,2952
	Din Kültürü	43	22,8140	4,6561
	Diğer	49	22,4898	4,8952
	Toplam	1306	22,7580	4,9447
Etik Değerler	Okul Öncesi	25	33,8400	4,4785
	Sınıf Öğretmeni	681	34,2599	4,9954
	Türkçe	81	32,7284	4,9473
	Matematik	71	32,9296	4,9780
	Fen Bilgisi	68	33,5294	4,2898
	Sosyal Bilgiler	69	34,2609	4,4413
	Beden Eğitimi	43	32,7674	4,9030
	Resim	52	33,7115	3,9573
	Müzik	20	32,3000	5,0063
	Yabancı Dil	104	34,2019	4,6119
	Din Kültürü	43	32,2791	4,9296
	Diğer	49	31,5102	5,9306
	Toplam	1306	33,7726	4,9267
Alan Bilgisi	Okul Öncesi	25	30,0000	4,3108
	Sınıf Öğretmeni	681	28,9207	4,8169
	Türkçe	81	29,1481	4,8890
	Matematik	71	29,4085	5,0016
	Fen Bilgisi	68	29,5294	4,3622
	Sosyal Bilgiler	69	30,7826	7,6001
	Beden Eğitimi	43	29,9302	6,0608
	Resim	52	31,0577	5,2633
	Müzik	20	28,6500	3,8151
	Yabancı Dil	104	30,6538	4,8707
	Din Kültürü	43	28,3023	4,5331
	Diğer	49	29,9388	8,3701
	Toplam	1306	29,3821	5,2296
Mesleki Formasyon	Okul Öncesi	25	31,2800	2,6851
	Sınıf Öğretmeni	681	31,0485	3,4885
	Türkçe	81	30,6296	3,8355
	Matematik	71	30,2394	4,6367
	Fen Bilgisi	68	30,6765	3,4531
	Sosyal Bilgiler	69	30,7681	2,8551
	Beden Eğitimi	43	30,1395	3,9435
	Resim	52	31,5577	3,7647
	Müzik	20	30,5500	3,5015
	Yabancı Dil	104	32,3846	4,5117
	Din Kültürü	43	30,9535	3,7794
	Diğer	49	31,3878	3,1742
	Toplam	1306	31,0475	3,6719
Öğretmen Yeterlilikleri	Okul Öncesi	25	23,6000	3,4034
	Sınıf Öğretmeni	681	22,9515	3,1742
	Türkçe	81	23,1605	4,0263
	Matematik	71	22,7042	3,1094
	Fen Bilgisi	68	23,2206	3,0017

	Sosyal Bilgiler	69	23,0290	3,1200
	Beden Eğitimi	43	21,8837	3,4655
	Resim	52	23,9423	3,7333
	Müzik	20	22,6000	2,5833
	Yabancı Dil	104	23,1827	3,1982
	Din Kültürü	43	22,3953	3,2524
	Diğer	49	22,3061	3,7149
	Toplam	1306	22,9564	3,2796
Öğretmenlik Mesleğine	Okul Öncesi	25	143,5200	15,8591
İlişkin Algı Puanı	Sınıf Öğretmeni	681	139,7195	14,5129
Toplamı=	Türkçe	81	138,4074	16,7241
ÖMİATOPLAM	Matematik	71	137,8310	15,6159
	Fen Bilgisi	68	138,9853	12,4535
	Sosyal Bilgiler	69	142,3913	15,0306
	Beden Eğitimi	43	137,7209	15,9871
	Resim	52	144,4231	16,6996
	Müzik	20	137,4500	15,2987
	Yabancı Dil	104	143,4231	15,1694
	Din Kültürü	43	136,7442	15,4982
	Diğer	49	137,6327	18,3220
	Toplam	1306	139,9165	15,1226

(Levene's $f_1=,641$, $p>.05$; Levene's $f_2=,963$, $p>.05$; Levene's $f_3=,923$, $p>.05$; Levene's $f_4=,869$, $p>.05$; Levene's $f_5=1,350$, $p>.05$); Levene's $f=1,139$, $p>.05$)

Tablo 4.5.4'de verilen öğretmenlerin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, etik değer algısında en yüksek puan ortalamasının $\bar{x} = 34,26$ puanla sosyal bilgiler öğretmenleri ile $\bar{x} = 34,25$ puanla sınıf öğretmenlerine ait olduğunu görülmüştür. Mesleki formasyon algısında en yüksek puanı ($\bar{x} = 32,38$) yabancı dil öğretmenleri alırken diğer branşlara sahip öğretmenlerin hepsi birbirlerine benzer puanlar almışlardır. Öğretmen yeterlilikleri algısında bütün branş öğretmenleri birbirlerine yakın puanlar almışlardır. Alan bilgisi algısında resim öğretmenleri $\bar{x} = 31,05$, sosyal bilgiler öğretmenleri $\bar{x} = 30,78$ ve okul öncesi öğretmenleri $\bar{x} = 30,00$ puan alırlarken diğer branş öğretmenleri birbirlerine yakın puan almışlardır. Sosyal statü algısında en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 24,80$) okul öncesi ve ($\bar{x} = 24,15$) resim öğretmenlerine olurken diğer branşların birbirlerine yakın puan almışlardır. Bu puanlar öğretmenlerin sosyal statü algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek faktörlü MANOVA analizi uygulanmış, sonuçlar tablo 4.5.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.5. Öğretmenlerinin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları:

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Sosyal Statü	340,099	11	30,918	1,267	p>.05
	Etik Değerler	773,982	11	70,362	2,946	p<.01
	Alan Bilgisi	698,973	11	63,543	2,350	p<.01
	Mesleki Formasyon	322,530	11	29,321	2,197	p<.01
	Öğret. Yeterlilikleri	165,514	11	15,047	1,404	p>.05
	ÖMİATOPLAM	4678,033	11	425,276	1,873	p<.01
Intercept	Sosyal Statü	315973,121	1	315973,121	12952,245	p<.01
	Etik Değerler	653279,316	1	653279,316	27356,085	p<.01
	Alan Bilgisi	522786,119	1	522786,119	19332,918	p<.01

	Mesleki Formasyon	568624,053	1	568624,053	42599,416	p<.01
	Öğret. Yeterlilikleri	311335,010	1	311335,010	29043,873	p<.01
	ÖMİATOPLAM	11597137,367	1	11597137,367	51083,516	p<.01
BRANŞ	Sosyal Statü	340,099	11	30,918	1,267	p>.05
	Etik Değerler	773,982	11	70,362	2,946	p<.01
	Alan Bilgisi	698,973	11	63,543	2,350	p<.01
	Mesleki Formasyon	322,530	11	29,321	2,197	p<.01
	Öğret. Yeterlilikleri	165,514	11	15,047	1,404	p>.05
	ÖMİATOPLAM	4678,033	11	425,276	1,873	p<.01
Hata	Sosyal Statü	31567,441	1294	24,395		
	Etik Değerler	30901,477	1294	23,881		
	Alan Bilgisi	34991,368	1294	27,041		
	Mesleki Formasyon	17272,526	1294	13,348		
	Öğret. Yeterlilikleri	13870,998	1294	10,719		
	ÖMİATOPLAM	293767,870	1294	227,023		
Toplam	Sosyal Statü	708322,000	1306			
	Etik Değerler	1521283,000	1306			
	Alan Bilgisi	1163169,000	1306			
	Mesleki Formasyon	1276508,000	1306			
	Öğret. Yeterlilikleri	702291,000	1306			
	ÖMİATOPLAM	25865535,000	1306			
Düzeltilmiş	Sosyal Statü	31907,541	1305			
Toplam	Etik Değerler	31675,459	1305			
	Alan Bilgisi	35690,341	1305			
	Mesleki Formasyon	17595,057	1305			
	Öğret. Yeterlilikleri	14036,512	1305			
	ÖMİATOPLAM	298445,903	1305			

[$\lambda = ,904$; $F(11, 1294) = 2,386$; $p < .01$]

Tablo 4.5.5’de görülen, öğretmenlerin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları, okul öncesi, sınıf öğretmenliği, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi, resim, müzik, yabancı dil, din kültürü, ve diğer branşlara sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur [$\lambda = ,904$; $F(11,1294) = 2,386$; $p < .01$]. Öğretmenlerin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanları arasında gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları, etik değerler ($F = 2,946$; $p < .01$), alan bilgisi ($F = 2,350$; $p < .01$) ve mesleki formasyon ($F = 2,197$; $p < .01$) ortalama puanların öğretmenlik mesleğine ilişkin algılara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Sosyal statü ($F = 1,267$, $p > .05$) ve öğretmen yeterlilikleri ($F = 1,404$; $p > .05$) ortalama puanlarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tablo 4.5.4’ün altında verilen Levene f-testi sonuçlarının $p > .05$ düzeyinde anlamsız olması varyansların homojen bir yapıya sahip olduğunu

göstermiş, bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hangi branşlar arasında farklılık gösterdiğini tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4.5.6'da verilmiştir.

Tablo 4.5.6: Öğretmenlerinin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI	(I) BRANŞ	(J) BRANŞ	(I-J) Ortalama Farkı	Sh	p
Sosyal Statü	Okul Öncesi	Sınıf Öğretmeni	2,2611	1,0058	p<.05
		Matematik	2,2507	1,1487	p<.05
		Fen Bilgisi	2,7706	1,1552	p<.05
	Sınıf Öğretmeni	Resim	-1,6149	,7106	p<.05
		Fen Bilgisi	Resim	-2,1244	,9099	p<.05
Etik Değerler	Sınıf Öğretmeni	Türkçe	1,5315	,5744	p<.01
		Matematik	1,3303	,6094	p<.05
		Din Kültürü	1,9808	,7684	p<.01
		Diğer	2,7497	,7228	p<.01
	Türkçe	Yabancı Dil	-1,4735	,7242	p<.05
		Diğer	2,0192	,9157	p<.05
	Fen Bilgisi	Diğer	2,0192	,9157	p<.05
		Diğer	2,0192	,9157	p<.05
	Sosyal Bilgiler	Din Kültürü	1,9818	,9495	p<.05
		Diğer	2,7507	,9129	p<.01
		Diğer	2,2013	,9729	p<.05
	Resim	Diğer	2,2013	,9729	p<.05
		Diğer	2,2013	,9729	p<.05
Yabancı Dil	Din Kültürü	1,9229	,8860	p<.05	
	Diğer	2,6917	,8467	p<.01	
Alan Bilgisi	Sınıf Öğretmeni	Sosyal Bilgiler	-1,8619	,6570	p<.01
		Resim	-2,1370	,7482	p<.01
		Yabancı Dil	-1,7331	,5475	p<.01
	Türkçe	Resim	-1,9095	,9240	p<.05
		Resim	-1,9095	,9240	p<.05
	Sosyal Bilgiler	Din Kültürü	2,4803	1,0103	p<.05
		Din Kültürü	2,7554	1,0719	p<.01
	Yabancı Dil	Din Kültürü	2,3515	,9428	p<.05
Mesleki Formasyon	Sınıf Öğretmeni	Yabancı Dil	-1,3362	,3846	p<.01
		Türkçe	Yabancı Dil	-1,7550	,5414	p<.01
	Matematik	Resim	-1,3183	,6669	p<.05
		Yabancı Dil	-2,1452	,5625	p<.01
	Fen Bilgisi	Yabancı Dil	-1,7081	,5698	p<.01
		Yabancı Dil	-1,7081	,5698	p<.01
	Sosyal Bilgiler	Yabancı Dil	-1,6165	,5673	p<.01
		Yabancı Dil	-1,6165	,5673	p<.01
	Beden Eğitimi	Yabancı Dil	-2,2451	,6624	p<.01
	Müzik	Yabancı Dil	-1,8346	,8921	p<.05
Yabancı Dil	Din Kültürü	1,4311	,6624	p<.05	
Öğret. Yeterlilikleri	Okul Öncesi	Beden Eğitimi	1,7163	,8234	p<.05
	Sınıf Öğretmeni	Beden Eğitimi	1,0678	,5148	p<.05
		Resim	-,9908	,4710	p<.05
	Türkçe	Beden Eğitimi	1,2768	,6178	p<.05
		Resim	-,9908	,4710	p<.05
	Fen Bilgisi	Beden Eğitimi	1,3369	,6379	p<.05

	Beden Eğitimi	Resim	-2,0586	,6749	p<.01
		Yabancı Dil	-1,2990	,5936	p<.05
	Resim	Din Kültürü	1,5470	,6749	p<.05
		Diğer	1,6362	,6519	p<.05
Öğretmenlik	Sınıf Öğretmeni	Resim	-4,7035	2,1678	p<.05
Mesleğine İlişkin		Yabancı Dil	-3,7035	1,5863	p<.05
Algı Puanı Toplamı=	Türkçe	Resim	-6,0157	2,6774	p<.05
ÖMİATOPLAM		Yabancı Dil	-5,0157	2,2329	p<.05
	Matematik	Resim	-6,5921	2,7502	p<.05
		Yabancı Dil	-5,5921	2,3196	p<.05
	Fen Bilgisi	Resim	-5,4378	2,7757	p<.05
	Beden Eğitimi	Resim	-6,7021	3,1057	p<.05
		Yabancı Dil	-5,7021	2,7318	p<.05
	Resim	Din Kültürü	7,6789	3,1057	p<.05
		Diğer	6,7904	2,9998	p<.05
	Yabancı Dil	Din Kültürü	6,6789	2,7318	p<.05
		Diğer	5,7904	2,6108	p<.05

Tablo 4.5.6 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin sosyal statü algısında Sınıf ve fen bilgisi branşlarına sahip öğretmenlerle resim branşlarına sahip öğretmenler arasında sınıf ve fen bilgisi branşlarına sahip öğretmenlerin lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Etik değer algısında Türkçe, matematik, din kültürü ve diğer branşlara sahip öğretmenler ile sınıf öğretmenleri arasında Türkçe, matematik, din kültürü ve diğer branşlara sahip öğretmenler lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Din kültürü ve diğer branşlara sahip öğretmenler ile fen bilgisi, sosyal bilgiler, resim, yabancı dil branşlarına sahip öğretmenler arasında din kültürü ve diğer branşlara sahip öğretmenlerin lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Türkçe branşındaki öğretmenlerle yabancı dil branşındaki öğretmenler arasında Türkçe branşına sahip öğretmenlerin lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Alan bilgisi algısında sınıf öğretmeni olan öğretmenlerle sosyal bilgiler, resim ve yabancı dil branşlarına sahip öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Din kültürü öğretmenleri ile sosyal bilgiler, resim ve yabancı dil branşlarına sahip öğretmenler arasında din kültürü öğretmenleri lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmen yeterlilikleri algısında beden eğitimi öğretmenleri ile okul öncesi, sınıf öğretmeni, Türkçe ve fen bilgisi branşlarına sahip öğretmenler arasında beden eğitimi öğretmenleri lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni, matematik ve

beden eğitimi öğretmenleri ile resim ve yabancı dil öğretmenleri arasında sınıf öğretmeni, matematik ve beden eğitimi öğretmenleri lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Mesleki formasyon algısında sınıf, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve müzik branşlarına sahip öğretmenlerle yabancı dil ve resim branşlarına sahip öğretmenler arasında sınıf, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve müzik branşlarına sahip öğretmenlerin lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Meslek algısı toplamında sınıf, Türkçe, matematik, fen bilgisi, beden eğitimi branşlarındaki öğretmenlerle resim, yabancı dil branşlarındaki öğretmenler arasında sınıf, Türkçe, matematik, fen bilgisi, beden eğitimi branşlarına sahip öğretmenler lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Din kültürü ve diğer branşlara sahip öğretmenlerle resim ve yabancı dil branşlardaki öğretmenler arasında din kültürü ve diğer branşlara sahip öğretmenlerin lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenliği, Türkçe, matematik, fen bilgisi ve beden eğitimi öğretmenleri resim ve yabancı dil öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde etik değer, alan bilgisi, mesleki formasyon algısına sahiptirler. Din kültürü öğretmenleri de resim, müzik, yabancı dil öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde öğretmen yeterlilikleri algısına sahiptirler. Sınıf, matematik ve fen bilgisi öğretmenleri de resim ve okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde, sosyal statü algısına sahiptirler.

Tablo 4.5.7: Öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN KIDEM ALGI	MESLEKİ KIDEM GRUPLARI	N	\bar{x}	Ss
Sosyal Statü	1-5 yıl	287	23,4599	4,9963
	6-10 yıl	325	22,9015	5,0962
	11-15 yıl	159	21,9937	4,9074
	16-20 yıl	106	22,8113	4,7572
	21-25 yıl	149	22,7181	4,9403
	26 yıl ve üstü	280	22,3071	4,7374
	Toplam	1306	22,7580	4,9447
Etik Değerler	1-5 yıl	287	33,3031	4,8598
	6-10 yıl	325	33,1815	4,9047
	11-15 yıl	159	32,8805	5,3431
	16-20 yıl	106	33,1132	5,0602
	21-25 yıl	149	34,4832	4,0530
	26 yıl ve üstü	280	35,3179	4,7905
	Toplam	1306	33,7726	4,9267
Alan Bilgisi	1-5 yıl	287	29,5261	5,2814
	6-10 yıl	325	29,2862	4,6608

	11-15 yıl	159	29,3711	6,8608
	16-20 yıl	106	28,8208	4,3922
	21-25 yıl	149	29,2953	4,7342
	26 yıl ve üstü	280	29,6107	5,2998
	Toplam	1306	29,3821	5,2296
Mesleki Formasyon	1-5 yıl	287	31,8084	3,7503
	6-10 yıl	325	30,8062	3,9709
	11-15 yıl	159	30,8679	3,7806
	16-20 yıl	106	30,9151	3,3697
	21-25 yıl	149	30,7383	3,4059
	26 yıl ve üstü	280	30,8643	3,3230
	Toplam	1306	31,0475	3,6719
Öğretmen Yeterlilikleri	1-5 yıl	287	22,6411	3,3366
	6-10 yıl	325	22,7415	3,1320
	11-15 yıl	159	23,0189	3,4042
	16-20 yıl	106	22,5094	3,1870
	21-25 yıl	149	23,3557	3,2778
	26 yıl ve üstü	280	23,4500	3,2951
	Toplam	1306	22,9564	3,2796
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Puanı	1-5 yıl	287	140,7387	15,3900
Toplamı=	6-10 yıl	325	138,9169	15,5951
ÖMİATOPLAM	11-15 yıl	159	138,1321	16,3653
	16-20 yıl	106	138,1698	14,3105
	21-25 yıl	149	140,5906	13,7010
	26 yıl ve üstü	280	141,5500	14,4360
	Toplam	1306	139,9165	15,1226

(Levene's $f_1=,517$, $p>.05$; Levene's $f_2=3,666$, $p>.05$; Levene's $f_3=2,819$, $p>.05$; Levene's $f_4=2,285$, $p>.05$; Levene's $f_5=,436$, $p>.05$; Levene's $f=1,478$, $p>.05$)

Tablo 4.5.7'de verilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, etik değer algısında en yüksek puan ortalamasının $\bar{x} = 35,31$ puanla 26 yıl ve üstü kıdem grubuna sahip öğretmenlere ait olduğunu göstermiştir. Mesleki formasyon algısında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanı $\bar{x} = 31,80$ iken 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler birbirlerine benzer puanlar almışlardır. Yine alan bilgisi algısında bütün mesleki kıdem grupları birbirlerine yakın puanlar almışlardır. Öğretmen yeterlilikleri algısında en yüksek puan ortalaması ($\bar{x} = 23,45$) 26 yıl ve üstü kıdem grubuna iat olurken 6-10, 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl kıdem grupları da 26 yıl ve üstü kıdem grubuna yakın puanlar almışlardır. Sosyal statü algısında ise en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 23,45$) ile 1-5 yıl kıdem grubuna ait olduğu görülürken diğer kıdem gruplarının tümünün birbirlerine yakın puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeği toplamında ise en yüksek puan ortalamasının

($\bar{x} = 141,55$) 26 yıl ve üstü kıdem grubuna sahip öğretmenlere, en düşük puanın ($\bar{x} = 138,13$) 11-15 yıl kıdem grubuna sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek faktörlü MANOVA analizi uygulanmış, sonuçlar tablo 4.5.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.8: Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları:

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Sosyal Statü	298,435	5	59,687	2,455	p<.05
	Etik Değerler	1093,252	5	218,650	9,294	p<.01
	Alan Bilgisi	58,123	5	11,625	,424	p>.05
	Mes. Formasyon	215,712	5	43,142	3,227	p<.05
	Öğrt.Yeterlilikleri	157,307	5	31,461	2,947	p<.05
	ÖMİATOPLAM	2163,248	5	432,650	1,898	p>.05
Intercept	Sosyal Statü	569533,456	1	569533,456	23423,424	p<.01
	Etik Değerler	1256380,358	1	1256380,358	53406,692	p<.01
	Alan Bilgisi	950165,446	1	950165,446	34665,681	p<.01
	Mes. Formasyon	1062291,714	1	1062291,714	79460,949	p<.01
	Öğrt.Yeterlilikleri	582358,628	1	582358,628	54546,797	p<.01
	ÖMİATOPLAM	21567869,789	1	21567869,789	94633,386	p<.01
MESLEKİ KIDEM	Sosyal Statü	298,435	5	59,687	2,455	p<.05
	Etik Değerler	1093,252	5	218,650	9,294	p<.01
	Alan Bilgisi	58,123	5	11,625	,424	p>.05
	Mes. Formasyon	215,712	5	43,142	3,227	p<.05

	Öğrt.Yeterlilikleri	157,307	5	31,461	2,947	p<.05
	ÖMİATOPLAM	2163,248	5	432,650	1,898	p>.05
Hata	Sosyal Statü	31609,105	1300	24,315		
	Etik Değerler	30582,206	1300	23,525		
	Alan Bilgisi	35632,218	1300	27,409		
	Mes. Formasyon	17379,345	1300	13,369		
	Öğrt.Yeterlilikleri	13879,206	1300	10,676		
	ÖMİATOPLAM	296282,654	1300	227,910		
Toplam	Sosyal Statü	708322,000	1306			
	Etik Değerler	1521283,000	1306			
	Alan Bilgisi	1163169,000	1306			
	Mes. Formasyon	1276508,000	1306			
	Öğrt.Yeterlilikleri	702291,000	1306			
	ÖMİATOPLAM	25865535,000	1306			
Düzeltilmiş	Sosyal Statü	31907,541	1305			
Toplam	Etik Değerler	31675,459	1305			
	Alan Bilgisi	35690,341	1305			
	Mes. Formasyon	17595,057	1305			
	Öğrt.Yeterlilikleri	14036,512	1305			
	ÖMİATOPLAM	298445,903	1305			

[$\lambda = ,910$; $F(5, 1300) = 4,944$; $p < .01$]

Tablo 4.5.8’de görülen, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları, 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26 yıl ve üstü mesleki kıdem gruplarına sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur [$\lambda = ,910$; $F(5,1300) = 4,944$; $p < .01$]. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanları arasında gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları, sosyal statü ($F = 2,455$; $p < .05$), etik değerler ($F = 9,294$; $p < .01$), mesleki formasyon ($F = 3,227$; $p < .05$) ve öğretmen yeterlilikleri ($F = 2,947$; $p < .05$) ortalama puanların öğretmenlik mesleğine ilişkin algılara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Alan bilgisi ($F = ,424$; $p > .05$) ortalama puanında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tablo 4.5.7’ nin altında verilen Levene f-testi sonuçlarının $p > .05$ düzeyinde anlamsız olması varyansların homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiş, bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hangi branşlar arasında farklılık gösterdiğini tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4.5.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.5.9: Öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI	(I) KIDEM	(J) KIDEM	(I-J) Ortalama Farkı	Sh	p
Sosyal Statü	1-5 yıl	11-15 yıl	1,4662	,4875	p<.01
		26 yıl ve üstü	1,1528	,4142	p<.01
Etik Değerler	1-5 yıl	21-25 yıl	-1,1801	,4897	p<.05
		26 yıl ve üstü	-2,0147	,4074	p<.01
	6-10 yıl	21-25 yıl	-1,3017	,4799	p<.01
		26 yıl ve üstü	-2,1363	,3955	p<.01
	11-15 yıl	21-25 yıl	-1,6027	,5530	p<.01
		26 yıl ve üstü	-2,4374	,4816	p<.01
	16-20 yıl	21-25 yıl	-1,3700	,6163	p<.05
		26 yıl ve üstü	-2,2046	,5531	p<.01
Mesleki Formasyon	1-5 yıl	6-10 yıl	1,0022	,2962	p<.01
		11-15 yıl	,9404	,3615	p<.01
		16-20 yıl	,8933	,4156	p<.05
		21-25 yıl	1,0701	,3692	p<.01
		26 yıl ve üstü	,9441	,3071	p<.01
Öğret. Yeterlilikleri	1-5 yıl	21-25 yıl	-,7146	,3299	p<.05
		26 yıl ve üstü	-,8089	,2745	p<.01
	6-10 yıl	26 yıl ve üstü	-,7085	,2664	p<.01

	16-20 yıl	21-25 yıl	-,8463	,4152	p<.05
		26 yıl ve üstü	-,9406	,3726	p<.05
	21-25 yıl	6-10 yıl	,6142	,3233	p<.05
ÖMİATOPLAM	6-10 yıl	26 yıl ve üstü	-2,6331	1,2309	p<.05
	11-15 yıl	26 yıl ve üstü	-3,4179	1,4991	p<.05
	16-20 yıl	26 yıl ve üstü	-3,3802	1,7216	p<.05

Tablo 4.5.9 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin sosyal statü algısında 11-15, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Etik değerler algısında 1-5, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21-25, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Mesleki formasyon algısında 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmen yeterlilikleri algısında 1-5, 6-10 ve 16-20 kıdeme sahip öğretmenlerle 21-25, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5, 6-10 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Meslek algısı toplamında 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 26 yıl ve üstü öğretmenler arasında 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Alan bilgisi algısında anlamlı bir ilişki bulunamadığı için tablodan çıkartılmıştır. Bu sonuçlara göre 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değer ve öğretmen yeterliliğine sahiptirler. 11-15, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde 1-5 kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal statü algısına sahiptirler. 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde mesleki formasyon algısına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.10: Öğretmenlerinin en son mezun olduğu okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN OLUNAN OKUL ALGI	EN SON MEZUN	N	\bar{x}	Ss
Sosyal Statü	Eğitim Enstitüsü	184	22,0543	4,9187
	Öğretmen Okulu	33	22,7879	4,2994
	Ön Lisans	204	22,6569	4,8107
	Lisans	809	22,8492	5,0150
	Yüksek Lisans	76	23,7500	4,7529
	Toplam	1306	22,7580	4,9447
Etik Değerler	Eğitim Enstitüsü	184	34,5761	4,3876
	Öğretmen Okulu	33	32,5455	4,8996
	Ön Lisans	204	35,2304	4,2206
	Lisans	809	33,3906	5,0417
	Yüksek Lisans	76	32,5132	5,6439
	Toplam	1306	33,7726	4,9267
Alan Bilgisi	Eğitim Enstitüsü	184	29,5870	4,6826
	Öğretmen Okulu	33	27,9394	4,4084
	Ön Lisans	204	29,6667	4,5069
	Lisans	809	29,4400	5,5031
	Yüksek Lisans	76	28,1316	5,4756
	Toplam	1306	29,3821	5,2296

Mesleki Formasyon	Eğitim Enstitüsü	184	30,6848	3,4875
	Öğretmen Okulu	33	29,8788	4,0524
	Ön Lisans	204	31,0588	3,1320
	Lisans	809	31,2126	3,7709
	Yüksek Lisans	76	30,6447	4,0978
	Toplam	1306	31,0475	3,6719
Öğretmen Yeterlilikleri	Eğitim Enstitüsü	184	23,6304	3,3850
	Öğretmen Okulu	33	22,3939	2,9889
	Ön Lisans	204	23,6422	3,1317
	Lisans	809	22,7219	3,2290
	Yüksek Lisans	76	22,2237	3,5837
	Toplam	1306	22,9564	3,2796
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Puanı Toplamı= ÖMİATOPLAM	Eğitim Enstitüsü	184	140,5326	13,7212
	Öğretmen Okulu	33	135,5455	12,5526
	Ön Lisans	204	142,2549	14,2505
	Lisans	809	139,6143	15,3875
	Yüksek Lisans	76	137,2632	17,8836
	Toplam	1306	139,9165	15,1226

(Levene's $f_1=,525$, $p>.05$; Levene's $f_2=3,675$, $p>.05$; Levene's $f_3=1,396$, $p>.05$; Levene's $f_4=1,400$, $p>.05$; Levene's $f_5=1,308$, $p>.05$; Levene's $f=2,628$, $p>.05$)

Tablo 4.5.10'da verilen öğretmenlerin en son mezun olduğu okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, etik değer algısında en yüksek puan ortalamasının $\bar{x} = 35,23$ puanla ön lisans mezunu öğretmenlere ait olduğunu göstermiştir. Mesleki formasyon algısında en yüksek puan ortalaması $\bar{x} = 31,21$ ile lisans mezunu öğretmenlere ait olurken eğitim enstitüsü, öğretmen okulu, ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler birbirlerine benzer puanlar almışlardır. Alan bilgisi algısında en son mezun olunan bütün okul grupları birbirlerine yakın puanlar almışlardır. Öğretmen yeterlilikleri algısında en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 23,64$) ön lisans mezunu olan öğretmenlere ait olurken eğitim enstitüsü, öğretmen okulu, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmeler ön lisans mezunu öğretmenlere yakın puanlar almışlardır. Sosyal statü algısında ise en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 23,75$) yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu görülürken diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin tümünün birbirlerine yakın puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeği toplamında ise en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 140,53$) eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere, en düşük puanın ($\bar{x} = 135,54$) öğretmen okulu mezunu öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını

belirlemek amacıyla verilere tek faktörlü MANOVA analizi uygulanmış, sonuçlar tablo 4.5.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.11. Öğretmenlerin en son mezun olduğu okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları:

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Sosyal Statü	174,737	4	43,684	1,791	p>.05
	Etik Değerler	840,615	4	210,154	8,867	p<.01
	Alan Bilgisi	214,493	4	53,623	1,967	p>.05
	Mes. Formasyon	103,691	4	25,923	1,928	p>.05
	Öğrt.Yeterlilikleri	275,266	4	68,817	6,506	p<.01
	ÖMİATOPLAM	2424,761	4	606,190	2,664	p<.05
Intercept	Sosyal Statü	236553,314	1	236553,314	9698,351	p<.01
	Etik Değerler	514411,126	1	514411,126	21704,306	p<.01
	Alan Bilgisi	380799,017	1	380799,017	13964,981	p<.01
	Mes. Formasyon	428028,710	1	428028,710	31836,585	p<.01
	Öğrt.Yeterlilikleri	238688,608	1	238688,608	22565,826	p<.01
	ÖMİATOPLAM	8782201,422	1	8782201,422	38597,392	p<.01
EN SON	Sosyal Statü	174,737	4	43,684	1,791	p>.05
MEZUN	Etik Değerler	840,615	4	210,154	8,867	p<.01
OLUNAN	Alan Bilgisi	214,493	4	53,623	1,967	p>.05
OKUL	Mes. Formasyon	103,691	4	25,923	1,928	p>.05

	Öğrt.Yeterlilikleri	275,266	4	68,817	6,506	p<.01
	ÖMİATOPLAM	2424,761	4	606,190	2,664	p<.05
Hata	Sosyal Statü	31732,804	1301	24,391		
	Etik Değerler	30834,844	1301	23,701		
	Alan Bilgisi	35475,847	1301	27,268		
	Mes. Formasyon	17491,366	1301	13,445		
	Öğrt.Yeterlilikleri	13761,246	1301	10,577		
	ÖMİATOPLAMI	296021,142	1301	227,534		
Toplam	Sosyal Statü	708322,000	1306			
	Etik Değerler	1521283,000	1306			
	Alan Bilgisi	1163169,000	1306			
	Mes. Formasyon	1276508,000	1306			
	Öğrt.Yeterlilikleri	702291,000	1306			
	ÖMİATOPLAM	25865535,000	1306			
Düzeltilmiş	Sosyal Statü	31907,541	1305			
Toplam	Etik Değerler	31675,459	1305			
	Alan Bilgisi	35690,341	1305			
	Mes. Formasyon	17595,057	1305			
	Öğrt.Yeterlilikleri	14036,512	1305			
	ÖMİATOPLAM	298445,903	1305			

[$\lambda = ,929$; $F(4, 1301) = 4,829$; $p < .01$]

Tablo 4.5.11’de görülen, öğretmenlerin en son mezun oldukları okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları, eğitim enstitüsü, öğretmen okulu, ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur [$\lambda = ,929$; $F(4,1301) = 4,829$; $p < .01$]. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanları arasında gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları, etik değer ($F = 8,867$; $p < .01$), öğretmen yeterlilikleri ($F = 6,506$; $p < .01$) ortalama puanların öğretmenlik mesleğine ilişkin algılara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Sosyal statü ($F = 1,791$; $p > .05$), alan bilgisi ($F = 1,967$; $p > .05$) ve mesleki formasyon ($F = 1,928$; $p > .05$) ortalama puanında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tablo 4.5.10’un altında verilen Levene f-testi sonuçlarının $p > .05$ düzeyinde anlamsız olması varyansların homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiş, bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hangi branşlar arasında farklılık gösterdiğini tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4.5.12’de verilmiştir.

Tablo 4.5.12: Öğretmenlerinin en son mezun olduğu okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI	(I) ENSONMEZNO LDUĞUOKUL	(J) ENSONMEZNO LDUĞUOKUL	(I-J) Ortalama Farkı	Sh	p
Sosyal Statü	Eğitim Enstitüsü	Lisans	-,7948	,4034	p<.05
		Yüksek Lisans	-1,6957	,6734	p<.05
Etik Değerler	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen Okulu	2,0306	,9203	p<.05
		Lisans	1,1855	,3976	p<.01
		Yüksek Lisans	2,0629	,6638	p<.01
	Öğretmen Okulu	Ön Lisans	-2,6849	,9134	p<.01
		Lisans	1,8398	,3814	p<.01
		Yüksek Lisans	2,7172	,6542	p<.01
Alan Bilgisi	Eğitim Enstitüsü	Yüksek Lisans	1,4554	,7120	p<.05
		Ön Lisans	1,5351	,7018	p<.05
		Lisans	1,3085	,6265	p<.05
Mesleki Formasyon	Öğretmen Okulu	Lisans	-1,3338	,6512	p<.05
Öğret. Yeterlilikleri	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen Okulu	1,2365	,6148	p<.05
		Lisans	,9086	,2656	p<.01
		Yüksek Lisans	1,4068	,4435	p<.01
	Öğretmen Okulu	Ön Lisans	-1,2482	,6102	p<.05
		Lisans	,9203	,2548	p<.01
		Yüksek Lisans	1,4185	,4371	p<.01
ÖMİATOPLAM	Öğretmen Okulu	Ön Lisans	-6,7094	2,8303	p<.05
		Lisans	2,6406	1,1818	p<.05
		Yüksek Lisans	4,9917	2,0271	p<.05

Tablo 4.5.12 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin sosyal statü algısında lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerle eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler arasında lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Etik değer algısında eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerle lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerle öğretmen okulu mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerle ön lisans mezunu öğretmenler arasında lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Alan bilgisi algısında eğitim enstitüsü, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerle yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında eğitim enstitüsü, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Mesleki formasyon algısında lisans mezunu öğretmenlerle ön lisans mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmen yeterlilikleri algısında eğitim enstitüsü ve ön lisans

mezunu öğretmenlerle öğretmen okulu, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerle öğretmen okulu mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği algısı toplamında ön lisans mezunu öğretmenlerle öğretmen okulu mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek sosyal statü algısına sahiptirler. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler etik değerler, alan bilgisi ve öğretmen yeterlilikleri algıları bakımından öğretmen okulu lisans ve yüksek lisans öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde etik değerler, alan bilgisi ve öğretmen yeterlilikleri algılarına sahiptirler. Ön lisans mezunu öğretmenler öğretmen okulu mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değerler ve öğretmen yeterlilikleri algılarına sahiptirler. Yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değerler, alan bilgisi ve öğretmen yeterlilikleri algılarına sahiptirler.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelendiği bu araştırmada alt problemler doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmanın birinci alt probleminde I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt aramak için yapılan analizler sonucunda kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek sosyal statü, etik değerler, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Alan bilgisi ve mesleki formasyon algısında ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin birinci sırada kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri; ikinci sırada ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü grup öğretim stili tercihleri içerisinde yer alan **kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri**, öğrencilerin sorularını cevaplayan, davranışlarını izleyen ve eleştirel düşüncelerini teşvik eden öğretmen rollerini ön plana çıkarmaktadır (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Grasha (1996)'ya göre bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamı öğrencilerin işbirliğine, katılımlarına, etkileşimlerine, yorumlamalarına ve sorgulamalarına dayanmaktadır. Böyle bir sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını ve

bağımsız olmalarını teşvik eder. Grasha (2002) üniversite öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmasında, öğretim elemanlarının en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Grasha (2002)'nin araştırma sonucuna paralel olarak bu çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin **kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman** öğretim stilleri olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretim stili grubunu temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili tercihlerine sahip öğretmenler izlemiştir. Grasha (1996)'ya göre temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenler kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar. Çünkü kişisel modelin yerini temsilci öğretim stiline aldığı bu öğretim stili grubunda öğrencilerin bağımsız çalışmaları ve kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmeleri, kendi gelişimlerini yönetmelerine imkan tanır. Grasha'nın her iki öğretim stili grubunda da öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrencinin bağımsız olmasının teşvik edilmesi ön plandadır. Bu nedenle kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin uzman/otorite ve kişisel model/otorite/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal statü algısına sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretim süreçlerinde demokratik tutumu benimsemiş olan bu stillere sahip öğretmenler öğretmenlik mesleğine daha yüksek değer biçmekte ve bu mesleğin gereklerini yerine getirmekten daha fazla mutluluk duymaktadır. Benzer şekilde kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin uzman/otorite öğretim stili tercihlerine sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Birinci grup öğretim stillerinde yer alan **uzman/otorite** öğretim stilleri geleneksel öğretim yöntemlerini ve öğretmen merkezli öğretim ortamını ön plana çıkarmaktadır. Grasha (1994a; 1996)'ya göre böyle bir ortamda öğretmen içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirir. Uzman/otorite öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin düşük düzeyde öğretmenlik mesleği algısına sahip olmaları, öğretim sürecinde otokratik tutumu benimsemelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin düşük duyarlılığa sahip olmalarına bağlanabilir. Öğretmenlik mesleğinden tatmin olma düzeyi düşük olan, mesleğe bağlılık duymayan, alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeyen, en iyi öğretme yollarını bulma ve kendi yeterliğini artırma

konusunda çaba göstermeyen öğretmenlerin geleneksel öğretim yollarına yöneldikleri düşünülmektedir. Levine (1998) yapmış olduğu bir araştırmasında öğrenci merkezli öğretim stiline sahip olan ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim stiline sahip öğretmenlere göre matematik öğretimi sırasında daha az kaygı düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu noktada öğretmenlerin öğretim stilleri ile motivasyon kaynakları arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemde cinsiyet, yaş, öğretim kademeleri, branş, mesleki kıdem, okul türü ve en son mezun olunan okul ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak için yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, çalıştıkları okul türü ve en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Araştırma sonuçları birinci alt problemde elde edilen sonuca paralel olarak farklı cinsiyetlerde, yaşlarda, öğretim kademelerinde, branşlarda ve mesleki kıdemlerde bulunan öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri olduğunu göstermiştir. Son yıllarda ülkemizde ilköğretim programlarında gerçekleştirilen yeniden yapılanma ve buna bağlı olarak uygulanan yapılandırıcı yaklaşımla birlikte öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli öğretim anlayışına yöneldikleri düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin otokratik ve demokratik öğretim stili uçları arasında yer alan demokratik öğretim anlayışına daha yakın olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini benimsemeye çalıştıkları söylenebilir.

Öğretim stilleri ile öğretmenlerin kişisel özellikleri arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalar öğretim stilleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve en son mezun olunan okul arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Yurt dışında da öğretim stili ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretim stiline çeşitli kişisel özelliklerle ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Grasha (1994) tarafından öğretim üyeleri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, kadınların erkeklere göre daha fazla

temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ve daha az uzman/otorite stillerini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Mendoza (2004) da bir araştırmasında bayanların en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini, erkeklerin ise kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini kullandıklarını tespit etmiştir. Lee (2004) yapmış olduğu bir çalışmada bayan öğretim üyelerinin erkek öğretim üyelerinden daha işbirlikçi ve daha öğrenci merkezli stilleri kullandıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Barret (2004) ve Lloyd (2002)'da araştırmalarında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsediğini tespit etmişlerdir. Yurt dışında yapılmış araştırma sonuçlarına paralel olarak bu çalışmada da bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih etme oranlarının yüksek; öğretmen merkezli öğretim stillerini tercih etme oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak tespit edilen bu farklılığa rağmen öğretmenlerin öğretim stilleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin yanı sıra yaşları ve mesleki deneyimleri ile de öğretim stilleri arasında karşılaştırmaların yapıldığı araştırmalar dikkat çekmektedir. Mawhinney (2002) yapmış olduğu bir çalışmada uzun hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin öğretim uygulamalarını daha az bireyselleştirdiklerini tespit etmiştir. Bunun yanı sıra Mendoza (2004) bir araştırmasında öğretim stili seçiminde yaşın önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kulinna ve Cothran (2003) da araştırmalarında öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin tercihlerinin deneyimlerine göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Mendoza (2004) ile Kulinna ve Cothran (2003)'ün araştırma sonuçlarına paralel olarak bu çalışmada da yaş ve mesleki kıdem ile öğretim stili tercihi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler ve branşları ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Birinci kademedeki öğretmenlerin ikinci kademe öğretmenlerine göre uzman/otorite ve kişisel model/otorite/uzman öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin daha düşük; temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih etme oranlarının ise daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlköğretim birinci kademe, öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu, yaparak

yaşayarak öğrenmesi gereken bir dönem olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin ilköğretimin birinci kademesinde öğrenci merkezli öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin branşları ile öğretim stilleri arasında yapılan karşılaştırmalarda ise okul öncesi, beden eğitimi ve müzik öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli öğretim stilini tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu tercihin okul öncesi, müzik, beden eğitimi gibi derslerde uygulamaya, yaparak öğrenmeye öncelik verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Barret (2004) yapmış olduğu bir araştırmasında uygulamalı bilim dallarında eğitim veren öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stilini benimsediklerini, diğer bilim dallarında ders veren öğretmenlerin ise genellikle öğretmen merkezli, geleneksel bir öğretim stilini benimsediklerini tespit etmiştir.

3. Araştırmanın üçüncü alt probleminde cinsiyete, öğretim kademelerine ve okul türüne göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği incelenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak için yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hem genel toplam hem de alt boyutlar bazında erkek ve bayan öğretmenler arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin kademelerine göre etik değerler ile alan bilgisine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini; sosyal statü, mesleki formasyon, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algılarının ise anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel meslek algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği; sosyal statü, etik değerler ve öğretmen yeterliliklerine ilişkin algılarının ise anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin öğretmenlik meslek algısı ile kişisel özellikleri arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalar, öğretmenlik meslek algısının cinsiyete, öğretim kademelerine ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Ültanır (1998) yapmış olduğu bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki görev algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Acat ve arkadaşları (2003) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ancak bu çalışmada bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan araştırmalar özellikle gelişmiş ülkelerde bayan öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olduğunu göstermiştir (Erden, 2005). Bu durum genel olarak bayanların öğretmenlik mesleği için kendilerini daha uygun bulduklarını düşündürmektedir. Üredi ve Üredi (2004) sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre okudukları bölümü daha çok sevdiğini, bölümde öğrendiklerine ve derslere karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri ve yeteneklerine güvendikleri düşünülmektedir.

Öğretim kademesi ile öğretmenlik meslek algısı arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalar etik değerler algısında ilköğretim birinci kademenin, alan bilgisi algısında ise ilköğretim ikinci kademenin lehine anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur.

Okul türü ile öğretmenlik meslek algısı arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalar, alan bilgisi ve mesleki formasyon algıları bakımından özel okullarda devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasında özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ekonomik ve çalışma koşullarının devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha iyi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özel okullarda öğretmenlerden beklenenlerin fazla olması ile birlikte öğretmenler kendilerini sürekli olarak geliştirmekte bu da onların kendilerini alanlarında daha yetkin hissetmesine neden olabilmektedir.

4. Araştırmanın son alt probleminde ise yaşa, bransa, mesleki kıdeme ve en son mezun olunan okula göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak için yapılan analizler, öğretmenlerin yaşları, branşları, mesleki kıdemleri ve en son mezun

oldukları okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonuçları mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası olan 21-25 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası olan 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki formasyon algılarının en yüksek değerde olduğu gözlenmiştir. Etik değer ve öğretmen yeterlikleri algısında ise mesleki kıdemi 26 yıl ve üstü olan 46 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin en yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Şişman ve Acat (2003) da yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin artıkça öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algılarının olumsuz yönde değiştiğini ortaya koymuşlardır. Aynı çalışma öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin etik değerlerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaştığını, kıdem artıkça mesleğin etik değerlerini benimseme düzeyinin de arttığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar, mesleğe yeni başlayanların kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek öğretmenlik formasyonu algısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin meslekte deneyimleri arttıkça mesleğin temel değerleri olarak görülen ilkeleri benimseme düzeyleri de artabilmektedir. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin mesleğin etik değerine ilişkin algılarının daha yüksek olmasına neden olabilmektedir. Ültanır (1998) yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre mesleği severek yapma, sabırlı ve hoşgörülü olmaya çalışma, güler yüzlü, sabırlı ve anlayışlı olma, çocukların eğitsel ve kişisel sorunlarını çözebilme konularında daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenler ve öğretmen adayları arasındaki bu farklılıklar öğretmen adaylarının deneyim eksikliklerine bağlanmıştır. Bu nedenle mesleğe ilişkin deneyimin artması ile birlikte mesleğe bağlılığın temel ölçütleri olan mesleğin etik değerlerine ilişkin algının da artacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarında yaş ve mesleki kıdem değişkeni ile meslek algısı arasında yapılan karşılaştırmalardan elde edilen sonuçların birbirine paralellik göstermesi de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Bununla birlikte ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin diğer okullardan mezun olanlara göre daha yüksek düzeyde etik değer, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip olması da deneyim faktörü ile açıklanabilir.

5.2. Öneriler

Öğretim stillerinin öğretmenler tarafından anlaşılabilir olarak uygulanması öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili bir şekilde yaşanmasına ve öğretmenlerin hangi öğretim stillerine sahip olduklarını bilmelerine, sınıf içi davranışlarının ve kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniğin farkında olmalarını sağlayacaktır. Bu da öğretmenlerin ilköğretim okullarının I. kademesinde yeni uygulamaya konulan yapılandırmacı öğrenme teorisine göre oluşturulmuş programları anlamalarına daha fazla yardımcı olacaktır.

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlere, uzmanlara ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar için bazı **öneriler** aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmenlerin hangi öğretim stillerine sahip olduklarının farkında olmalarını sağlayacak etkinlik çalışmaları ve eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.
2. Öğretmenlerin kişisel öğretim stillerinin değiştirilebilir olduğunun farkına varmaları sağlanarak uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerini geliştirici eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.
3. Yapılandırmacı öğrenme teorisinin öngördüğü şekilde öğretim ve öğrenme stillerinin birbirleri ile uyumlu kılındığı ortamlar yaratılabilir ve uygun teknoloji araçlarının da bu ortamlara dahil edilmesiyle iyi bir öğretim gerçekleştirilebilir.
4. Öğrenme-öğretme süreci içinde öğretmenlerin kendi öğretim stillerini öğrencilerin nasıl algıladıklarına dair bilgi edinebilecekleri çalışma yapıları hazırlanabilir.
5. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerini keşfederek onların öğrenme stilleri yönünde kendi öğretim stillerini değiştirebilirler.

6. Sınıfların eğitim teknolojisi araçları yönünden zenginleştirilerek kullanılmaya başlanması, öğretim ve öğrenimle özdeşleşen değişkenler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkileyebilir.
7. Öğretmenlerin öğretim stillerinin ayırt edici özellikler olduğunu bilmeleri öğretmenlerin gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir.
8. Öğretmenler arasında hangi öğretim stillerinin yaygın olduğu ve öğrencilerin öğretmenin öğretim stillerine ne kadar uyum gösterdiklerinin öğretmenler tarafından bilinmesi öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu yönde etkileyebilir.
9. Bir öğretmenin kendi öğretim stiline özelliklerini belirlemesi öğretmenin kendisini tanımasına neden olmaktadır. Günümüzde pek çok öğretmen, kendi stiline ilişkin özellikleri yıllar boyu süren bir deneyim sonucu ortaya koyabilmektedir. Dolayısı ile uzun bir zaman dilimi bunu öğrenmek için kaybedilmektedir. Oysa öğretmenler bunu hizmet öncesindeki eğitimde belirleme olanağına sahip olabilirlerse, ileride kaybedilecek zamanı kazanabilme durumu ile karşı karşıya kalabilirler (Babadoğan, 2000).
10. Öğretmenler hangi stillere sahip olursa olsunlar, farklı stillerdeki öğrencilere eşit olarak seslenebilmek amacıyla kendi kişilik özelliklerini ve tercihlerini öğretim sürecine yansıtabilirler (Varış ve ark., 1998). Bu nedenle öğretmenler, öğreticilikle ilgili olarak aldıkları hizmet öncesi eğitimlerinde öğretme ve öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilebilirler.
11. Öğretmenler, öğretim uygulamaları sırasında kendi öğrenme stillerine göre öğretim yapmaktan kaçınmalı, en azından böyle bir olasılık konusunda duyarlı olabilirler.
12. Eğitim kurumlarında öğretmenler arasındaki işbirliğini temel alan grup dinamikleri oluşturulabilir, öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlamaları gerçekleştirilebilir ve buna paralel olarak eğitim ortamları etkili öğretimi sağlayacak şekilde düzenlenebilir.

13. İlköğretim öğretmenlerinin mesleklerindeki başarıları, iş tatmini, doyum düzeyleri, iş stresleri, iş motivasyonları ve işe uyumlarını etkileyen faktörler açısından da incelenmesi faydalı olabilir. Böylece bu mesleğe yönelen adaylarda mesleklerine ilişkin olan görevler hakkındaki bilinçlenmelerin artacağı düşünülebilir.
14. Öğretmenlik formasyon eğitimi programlarının çağdaş öğretim ilkelerine göre yeniden düzenlenerek uygulamaya koyulması sağlanabilir.
15. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerimize uzmanlar aracılığıyla belli zaman ve aralıkta programlar düzenlenerek öğrenciyi tanıma, empatik yaklaşım, güven duygusunun kazandırılması gibi konularda bilgi alışverişi, tartışma ve seminerler düzenlenerek bu konulardaki eksikliklerin giderilmesine fırsatlar verilebilir.
16. İlköğretim öğretmenleri için mesleğe uyum programları hazırlanabilir ve öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce öğretmenlik mesleğine uyum programlarından geçirilmesi sağlanabilir.

Yurt dışında öğretim stiline incelendiği birçok araştırma bulunmasına rağmen, ülkemizde bu konuda yapılmış hiçbir araştırmaya rastlanmaması, öğretim stiline yönelik araştırmaların yapılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Öğretim stiline öğretmen davranımları bağlamında mesleki algı değişkeninin de önemle incelenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yurt dışındaki çalışmalar, öğretim stili ile teknoloji kullanımı, öğrenme stili, başarı ve tutum, öğretmen ve öğrenci algısı, uzaktan eğitim, kişilik (öğretmen) tipleri ve kendilik algısı arasındaki ilişkileri tespit etmeye odaklanmıştır. Ülkemizde de öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve öğrenme stilleri gibi çeşitli özellikleri ile öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stillerinin öğrencilerin öğrenme süreci üzerindeki etkisi de üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Öğretim stili konusunda yapılacak çalışmaların öğretmenlerin öğretimlerinin niteliklerini artırma yolunda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., Balbağ, M. Z., Demir, B. ve Görgülü, A. (2003). Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi Ve Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Algıları. *Eğitimde Bilime Katkı: I. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ada, S. ve Ünal, S. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Allen, R. F. (1988). *The Relationship Between Learning Style And Teaching Style Of Secondary Teachers In South Central Kansas*. A Doctor's Dissertation Presented to the College of Education Faculty of the Graduate at the University of Kansas State for the Degree of Doctor of Philosophy: Manhattan, Kansas.
- Anderson, M. B. G. ve Ivanicki, E. F. (1984). Teacher Motivation And Its Relationships To Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(20), 109-132.
- Atlıoğlu, Y. (1998). Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu "Çağdaş Öğretmen Profili" Araştırması. *Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu*. Ankara: ANAÇEV Yayınları. 130-138.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık.
- Barrett, K. R. (2004). *A Comparison Of Online Teaching Styles In Florida Community Colleges*. A Dissertation Presented to the Department of Educational Leadership College and Education Faculty of the Graduate at the University of Florida State for the Degree of Doctor of Philosophy: Florida.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Benzie, A. (1998). *Teaching Styles. Office-Based Teacher*.
<http://www.stfm.org/teacher/1998/feb/feb.html>. Erişim Tarihi: 14.07.2004.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Özel Yay. Aydan Web Tes.
- Blanch, P. ve Evelyn, D. (2000). *Teaching Styles Of Faculty And Learning Styles Of Their Students: Congruent Versus Incongruent Teaching Styles With Regars To Academic Disciplines And Gender*. PhD Dissertation. America: Kent State University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9991695>. Erişim Tarihi: 14.09.2004.
- Brekelmans, M., Levy, J. ve Rodrigez, R. (1993). *A Typology Of Teacher Communication Style*. In Wubbels, T. & Levy, J. (Eds.), *Do you know What you look like?* 46-55. London: The Falmer Pres.
- Briggs, A. (2003). *Influence Of Matching Student's Learning Styles With Teacher's Teaching Styles Upon Mathematics Achievement*. Dissertation. America: Walden University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3119853>. Erişim Tarihi: 07.06.2005.
- Butler, K. (1987). *Learning And Teaching Style: In Theory & Practice*. Colombia: Connecticut University Ph.D. Thesis.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carr, C. M. (1998). *Assesing Teaching Style Preference And Factors That Influence Teaching Style Preferences Of Registered Dietitians*. *Journal of the American Dietetic Association*, 98(9), A-27.
- Celep, C. (1998). *Öğretmen Yeterlilikleri Duygusu, Öğretmenlerin Yönetim, Çalışma Grubu ve Öğrenci Hakkındaki İnancı ve Öğrenci Kontrol Yönelimi*. VII. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 55-65. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

- Cheng, C. H. (2001). *The Preferred Learning And Teaching Styles At A Selected Junieur College In Taiwan (China)*. EdD Dissertation. China: University of South Dakota. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3007058>. Erişim Tarihi: 01.09.2004.
- Chin'anga, L. C. (1999). *Teaching Styles And Acceptance Of Pupils*. MEd Dissertation. South Afrika: University of South Afrika. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/f1936457>. Erişim Tarihi: 05.08.2004.
- Cohen, H. J. ve Amidon, J. E. (2004). Reward And Punishment Histories: A Way Of Predicting Teaching Style? *The Journal of Educational Research*, 97 (5), 269-277.
- Conti, G. J. (1985a). Assessing Teaching Style In Adult Education: How And Why. *Lifelong Learning: The Adult Yearsy*. 8(8), 7-11.
- Conti, G. J. (1985b). The Relationship Between Teaching Style And Adult Student Learning. *Adult Education Quarterly*. 35(4), 220-228.
- Conti, G. J. (1989). Assessing Teaching Style In Continuing Education: In E. R. Hayes (Ed). *Effective Teaching Style*, (New Directions for Continuing Education) 43, 3-16.
- Costa, C. F. ve Piéron, M. (1996). Seeking Expert Teachers In Physical Education And Sport. *European Journal Of Physical Education*. 1(1).
- Demirali, E. (1995). Ölçeklerde Geçerlik Ve Güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Doğan, C. (2003). *Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Görüşleri*. İstanbul: Burak Yayınları.
- Doğan, C. (2004). Sosyoloji Konferansları. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Metodoloji ve Sosyoloji Araştırmaları Merkezi, *Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Öğretmenlerin Sorunları*, 143-162. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

- Doherty, J. (2003). Teaching Style In Physical Education And Mosston's Spectrum. *Sports Media. The New P. E. & Sports Dimension*.
- Dunn, R. S. ve Dunn, K. J. (1979). Learning Styles And Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Eğitimciler Birliği Sendikası (Memur-Sen Konfederasyonu). (2004). *Öğretmen Sorunları Araştırması*. Ankara: Uyum Ajans Yayınları.
- Ellis, S. S. (1979). Models Of Teaching: A Solution To The Teaching Style/Learning Style Dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-277.
- Erchul, J. A. (2001). *The Effects Of Overviews And Teaching Style Preferences On Learning With Hypertexts*. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3035146>. Erişim Tarihi: 26.08.2004.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. ve San. Ltd. Şti.
- Ergün, M. ve Duman, T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim*, 137, 45-58.
- Felder, R. M. (1988). How Student Learn: Adapting Teaching Styles To Learning Styles. *IEEE-ASEE Frontiers In Education Conference Proceedings*. Raleigh, Nort Carolina. 489-493.
- Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995). Learning And Teaching Styles In Foreign And Second Language Education. *Foreign Language Annals*. 28 (1), 21-31.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitap ve Yayıncılık.
- Fischer, B. B. ve Fischer, L. (1979). Styles In Teaching And Learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.

- Frazier, E. R., Primavera, L. H. ve Dunn, K. J. (1996). Toward A Reliable Teaching Style Instrument. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 12(2), 16-29.
- Granello, D. H. ve Hazler, R. J. (1998). A Developmental Rationale For Curriculum Order And Teaching Style In Counselor Education Programs. *Counselor Education and Supervision*. 38 (2), 89-105.
- Grasha, A. F. (1990a). Using Traditional Versus Naturalistic Approaches To Assessing Learning Styles In College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 23-28.
- Grasha, A. F. (1990b). The Naturalistic Approach To Learning Styles. *College Teaching*, 38 (3), 106-113.
- Grasha, A. F. (1994a). A Matter Of Style: The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator And Delegator. *College Teaching*, 42 (4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1994b). A Special Section Discovering Your Best Teaching Styles. *College Teaching*, 42 (4), 122-123.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching & Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers United States of America.
- Grasha, A. F. (2002a). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146.
- Grasha, A. F. (2002b). Personalizing Teaching: Enhancing Learning And Building Effective Student-Faculty Relationships. *College Teaching*, 50 (4), 122.
- Grasha, A. F. (2003a). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *The Social Studies*. Washington. 94 (4), 179.

- Grasha, A. F. (2003b). Teaching With Style: The Integration Of Teaching And Learning Styles In The Classroom. *Center for Teaching Excellence*. 17 (5).
- Grasha, A. F. ve Montauk, S. (1995). *Adult HIV Outpatient Care: A Precepting Handbook For Clinical Teachers*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati Pres.
- Grasha, A. F. ve Yangarber-Hicks N. (2000). Integrating Teaching Styles And Learning Styles With Instructional Technology. *College Teaching*. 48 (1), 2-10.
- Greenspan, M. R. (1992). The Spectrum Introduced: A First-Year Teacher's Project. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 63 (1), 40-46.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutum Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme Ve Matematik: Ev ve Okul Ortamında Uygulama Örnekleriyle*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Güven, Y. (2004). *Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme*. İstanbul: Küçükadımlar Eğitim Yayınları.
- Hall, D. G. (1995). *Community College Students' Perceptions Of The Teaching Ability Part-Time Faculty*. *Doctoral Dissertation*. Colorado State University. Dissertation Abstracts International, 57, No: 01, 1995: 0081.
- Heimlich, J. E. ve Norland, E. (1994). *Developing Teaching Style In Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass. <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-in/fulltext?pdf>. Erişim Tarihi: 01.09.2004.
- Heimlich, J. E. ve Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New Direction For Adult And Continuing Education*, 93, 17-25. Wiley Periodicals, Inc.

- Heredia, A. (1999). *Cultural Learning Styles*. Digest Number: 10. http://www.ericsp.org/pages/digests/cultural_learning.html. Erişim Tarihi: 01.09.2004.
- Holmes, G. (1995). Adult Education Needs A Louder Voice. *Adult Learning*, 6 (6), 14-15.
- Hruska-Reichmann, S. ve Grasha, A. F. (1975: 1982). The Grasha-Reichmann Student Learning Style Scales: Research Findings And Applications. In J. Keefe (Ed.). *Student Learning Styles and Brain Behavior*. Reston, VA: NASSP.
- Huabands, C. T. (1998). Implications For The Assessment Of The Teaching Competence Of Staff In Higher Education Of Some Correlates Of Student' Evaluations Of Different Teaching Styles. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (2). 117-139. Academic Research Library.
- Hudak, M. A. ve Anderson, D. E. (1984). Teaching Styles And Student Ratings. *Teaching of Psychology*, 11(3), 177-178.
- Johnson, C. S. (1999). *A Comparison Of The Teaching Styles Of Full-Time And Part-Time Community College Faculty*. Doctoral Dissertation Abstract International. Presented to the Faculty of the Graduate at the Atlantic University of Florida for the Degree of Doctor Education: Florida.
- Kayabaşı, Y. (1998). Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Davranışları. VII. *Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt 1, 599-609. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Keri, G. (2002). *Degrees Of Congruence Between Instructor And Student Styles Regarding Student Satisfaction" Radical Pedagogy*. ISSN: 1524-6345. <http://www.radicalpedagogy.icaap.org/Keri.html>. Erişim Tarihi: 11.08.2004.
- King, J. B. (2003). *The Effect Of Integrated Teaching Styles On The Mathematics Performance Of Eighth Grade Students In A Prealgebra Class*. Doctoral Dissertation, Walden University. Dissertation Abstracts International, UMI: 3106553.

- Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik Mesleğinin Ahlaki İlkeleri Konusunda Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 185-188.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel Gelişim Uygulamaları: Ahlaki Değerler Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kulinna, P. H. ve Cothran, D. J. (2003). Physical Education Teacher's Self-Reported Use And Perceptions Of Various Teaching Styles. *Learning and Instruction*, 13, 36 (4), 597-609.
- Kuzgun, Y. (1991). Öğrencilerin Öğretmenlerden Bekledikleri Ve Gözledikleri Davranışlar. *Eğitimde Nitelik Geliştirme/ Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*. Kültür Koleji Yayınları, 1, 74.
- Küçükahmet, L. (1989). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Gazi Üniversitesi Yayınları. Sayı: 137. Ankara.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş. Ö., Güçlü, N., Çalık, T., Topses, G., Öküzöğlu, A. F. ve Korkmaz, A. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Langham, B. G. G. (2004). *The Relationship Between The Missouri Mathematics Academy And Teachers' Content Knowledge, Teaching Style, And Anxiety With Regard To Understanding And Teaching Mathematics*. Presented to the Faculty of Graduate School of Saint Louis University for the Degree of Doctor of Philosophy: Saint Louis.
- Lardner, T. (1989). Rethinking Classrooms: Perspectives On Teaching And Learning Styles. *English Journal*. 78 (8), 88-89.
- Leathers, W. F. (2001). *The Effects Of Teaching Style On Creativity*. <http://chiron.valdosta.edu./are/Artmanscprt/voll1.pdf>. Erişim Tarihi: 08.06.2005.

- Lee, J. G. (2004). *An Investigation And Analysis Of The Teaching Styles Of Faculty Members In Midwestern Christian Colleges And Universities*. An Abstract of A Dissertation Presented to the Department of Educational Leadership College of Education Faculty of the Graduate at the University of Kansas State for the Degree of Doctor of Philosophy: Manhattan, Kansas.
- Lester Short, G. F. (2001). *Learning, Teaching And Supervisory Styles In Field Education: The Working Alliance Investigated*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the College of Social Work University of South Carolina: Carolina.
- Leung, Kai-Kuen., Lue, Bee-Horng. ve Lee, Ming-Been. (2003). Development Of A Teaching Style Inventory For Tutor Evaluation In Problem-Based Learning. *Medical Education*, 37, 410-416.
- Levine, G. (1998). Changing Anticipated Mathematics Teaching Style And Reducing Anxiety For Teaching Mathematics Among Pre-Service Elementary School Teachers. *Educational Research Quarterly*, 21 (4), 37-46.
- Lindsay, E. K. (1999). *Analysis of matches of teaching styles, learning styles and the uses of educational technology*. EdD Dissertation. America: North Carolina State University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694>. Erişim Tarihi: 07.09.2004.
- Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000). *Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters?* <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>. Erişim Tarihi: 1.09.2004.
- Lloyd, D. G. (2002). *Teaching Styles And Faculty Attitudes Towards Computer Technology In Teaching And Learning At A College In Ontario*. PhD Dissertation. Canada: University of Toronto.

- Martinez, F. J. (2003). *Learning And Teaching Styles Of Theory Of Flight Student*. Dissertations. Oklahoma State University. UMI ProQuest Digital Dissertations.
- Mawhinney, T. S. (2002). *Effects Of Teaching Prescriptions On The Self-Assessed Teaching Styles And Beliefs Of Secondary School Teachers*. A Dissertation Presented to the School of Education and Human Services Division of Administration and Instructional Leadership Faculty of the Graduate at the School of Education St. John's University for the Degree of Doctor Education: Jamaica, New York.
- Mazur, P. J. ve Lynch, M. D. (1989). Differential Impact Of Administrative, Organizational And Personality Factors On Teacher Burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337-353.
- McGinnis, J. R., Kramer, S., Roth-McDuffie, A. ve Watanabe, T. (1998). Charting The Attitude And Belief: Journeys Of Teacher Candidates In A Reform-Based Mathematics And Science Teacher Preparation Program. *A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, 13-17: San Diego, California. <http://www.towson.edu/esme/metp/Research/AERA98.html>. Erişim Tarihi: 18. 11. 2005.
- Meade, T. L. (2003). *Teaching Styles And Behaviors: A Comparison Of One Community College's Part-Time And Full-Time Faculty*. Presented to the Faculty of the Curry School of Education University of Virginia for the Degree of Doctor Education: Virginia.
- Mendoza, S. (2004). *Teaching Styles Of Technological Institutes Faculty In El Salvador. Doctoral Dissertational. Capella University*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements Capella University for the Degree Doctor of Philosophy: El Salvador. UMI Namber: 3127201. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3127201> Erişim Tarihi: 26.06.2005.

- Miglietti, C. ve Strange, C. C. (1998). Learning Styles, Classroom Preferences, Teaching Styles And Remedial Course Outcomes For Underprepared Adults At A Two-Year College. *Community College Review*, 26 (1), 1-19.
- Mitchell, J. L. (2000). *The Effect Of Matching Teaching Style With Learning Style On Achievement And Attitudes For Women In A Web-Based Distance Education Course*. A Dissertation Presented to the School of Graduate Studies Department of Curriculum, Instruction and Media Technology Indiana State University for the Degree of Doctor of Philosophy: Terre Haute, Indiana.
- Morgan, T.C. (1993). *Psikolojiye Giriş*. Çeviren: Arıcı, Hüsnü ve Diğerleri. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Yayın No: 1. Ankara.
- Mosston, M. ve Ashwort, S. (1990). *The Spectrum Of Teaching Styles: From Command To Discovery*. New York: Longman.
- Nadarajan, N. (2002). Teaching Styles. *Language in India*, 1 (9). <http://www.languageinindia.com/jan2002/nadarajapillai2.html>. Erişim Tarihi: 11.09.2004.
- Naeth, M. A. (2000). *The Effective Teacher, Skills And Behaviours Of An Effective Teacher*. University Teaching Services. <http://www.ualberta.ca/%7Euts/Resource/rmchpII.htm>. Erişim Tarihi: 01.10.2004.
- Nelson, E. D. (2001). *A Study Of The Relationship Between Teaching Style And The Use Of Computers In Elementary Classrooms*. EdD Dissertation. America: University of Central Florida. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3029051>. Erişim Tarihi: 1.09.2004.
- Okçabol, R. (1998). Türkiye’de Öğretmen Profili Araştırması Ve Öğretmen Yetiştirmede Yeni Arayışlar. VII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 1, 685-694. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

- Okçabol, R. (2000). Öğretmende Aranılan Nitelikler ve Yeni YÖK Modeli. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 419-425. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Okçabol, R. ve Gök, F. (1998). *Öğretmen Profili Araştırması*. Ankara: Eğitim-Sen Yayını.
- Oktaç, A. (1998). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi. *Millî Eğitim*, 137, 22-27.
- Oktaç, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (1998). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi. *Millî Eğitim*, 137, 40-44.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Özğüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. (Ed: Oğuz ve Diğerleri). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Özyar, A. (2001). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2 (21).
- Pehlivan, İ. (1998). *Yönetmel Mesleki Ve Örgütsel Etik*. Pegem Yayınları. Ankara.
- Quirk, M. E. (1994). *How To Learn And Teach In Medical School: A Learner-Centered Approach*. New York: Charles C. Thomas Publishers. America.
- Quitadama, I. J. (2002). *Critical Thinking In Higher Education: The Influence Of Teaching Styles And Peer Collaboration On Science And Math Learning*. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Education University of Washington State for the Degree of Doctor Philosophy: Washington.

- Raven, M. R. (1995). Learning And Teaching Styles Of Student Teachers In The Northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36(4).
<http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol36/36-04-10.pdf>. Erişim Tarihi: 17.09.2004.
- Raven, M. R., Cano, J., Carton, B. L. ve Shelhamer, V. (1993). A Comparison Of Learning Styles, Teaching Styles And Personality Styles Of Preservice Montana And Ohio Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 34(1), 40-49.
- Reed, P. A. (2001). Learning Style And Laboratory Preference: A Study Of Middle School Technology Education Teachers In Virginia. *Journal Of Technology Education*, 13 (1), 59-71.
- Reinsmith, W. A. (1994). Archetypal Forms In Teaching. *College Teaching*, 42(4), 131-136.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. ve Schuler, R.S. (1986). Educator Burnout: Sources And Consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-29.
- Short, G. F. L. (2001). *Learning, Teaching And Supervisory Styles In Field Education: The Working Alliance Investigated*. Doctoral Dissertational. University of South Carolina. UMI Number: 3020980.
<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3020980>. Erişim Tarihi: 26.06.2005.
- Smutz, R. P. (2002). *The Effect Of Teaching Style-Learning Style Match/Mismatch On Learning Effectiveness In Computer-Based Training*. A Dissertation Presented to the Faculty of Graduate at the University of Texas for the Degree of Doctor of Philosophy: Texas.

- Sutton, S. E. (2003). *A Study Of Elementary School Teachers' Perceptions Regarding The Match Between Teachers' Teaching Styles And Students' Learning Styles*. A Dissertation Presented to the Seton Hall University College of Education and Human Services at the Faculty of Graduate Studies for the Degree of Doctor of Education: Seton Hall.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Rollerini. *Eğitim Yönetimi*.2(4), 597-607.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editör), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (s.95-136). Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1992). *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tucker, S. Y. (1998). *Teaching And Learning Styles Of Community College Business Instructors And Their Students: Relationship To Student Performance And Instructor Evaluations*. Doctoral Dissertation. Colorado State University. Dissertation Abstracts International, UMI No: 3110300.
- Ültanır, E. (1998). Sınıf Öğretmenleri İle Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Mesleksel Görev Algılarının Karşılaştırılması. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 1, 713-722. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

- Ünal, S. (1991). Eğitim Ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. *Eğitimde Nitelik Geliştirme/ Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*. 1, 236. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2004). Evaluating Prospective Classroom Teachers' Attitudes Towards Classroom Teaching Department. *2nd International Balkan Education Congress Searching Excellence in Education*. Edirne: Trakya University Education Faculty.
- Variş, F., Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Gürbüztürk, O. ve Babadoğan, C. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Editör: Variş, F. Ankara: Atlas Kitabevi.
- Vaughn, L., Rey, G. J. ve Baker, R. (2001). Microburst Teaching And Learning. *Medical Teacher*, 23(1), 39-43.
- Yaşar, Ş. (1994). Bireyselleştirilmiş Öğretimde Öğretmenin Rolü. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 2, 515-521. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. *VII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 695-699. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (1999). İlköğretimde Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rolü. *VIII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 452-461. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Wheelis, P. R. (1999). *The Relationship Of Teaching Style And Computer Use In Classrooms Of Northeast Louisiana*. EdD Dissertation. University of Louisiana at Monroe. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9956493>. Erişim Tarihi: 11.09.2004.
- Whittington, M. S. & Raven, M. R. (1995). Learning and teaching styles of student teachers in the northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36 (4), 10-17.

- Wilson, S. L. (1997). *The Effect Of Two Teaching Styles On Children's Skill Performance And Task Analysis Ability*. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate at the Curry School of Education University of Virginia for the Degree of Doctor Education: Virginia.
- Wubbels, T. ve Levy, J. (1991). A Comparison Of Interpersonal Behavior Of Dutch And American Teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15, 1-18.
- Zhang, Li-Fang. (2004). Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles And Their Conceptions Of Effective Teachers. *The Journal of Psychology*, 138(3), 233-252.
- Zisow, A.M. (2000). Teaching Style And Technology. *Tech Trends*, 44(4), 36-38.