



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME
STİLLERİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Ayşegül KANGAL

**Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK
Danışman**

**Rize
2018**

KABUL VE ONAY


Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalında, Ayşegül KANGAL tarafından hazırlanan *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Stillerinin İncelenmesi* başlıklı bu çalışma, 28/09/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr.Mehmet KÜÇÜK

Üye: Doç.Dr.Selami YANGIN

Üye: Dr.Öğrt.Üyesi Aşkın BAYDAR



5/10/2018

Dr.Öğrt.Üyesi Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 5/10/2018


Ayşegül KANGAL

ÖN SÖZ

Eğitim öğretim sürecinin en önemli dönemi şüphesiz ki ilkokul dönemidir. Bu dönemin öğrenci eğitimi açısından en şekil verici, yol gösteren kişisi ise sınıf öğretmenleridir. Bu kritik dönemde öğrencilerin nasıl ve ne şekilde öğrenebildiği konusu kadar, öğretmenlerinde nasıl öğrettiği konusu eğitimin tartışma konularından biridir. Sınıf öğretmenlerinin okul ortamında, sınıf içinde, eğitim öğretim faaliyetleri sırasında gösterdiği bütün tutum, davranış, kullandığı yöntem ve teknik, bireysel farklılıklar gibi özelliklerin tümüne öğretme stili denir. Bu bağlamda ülkemizde yapılan öğretme stili araştırmalarında, öğretmenlerin öğretme stil algısı üzerinde yapılmış birçok çalışma vardır. Fakat öğretmenlerin öğretme stillerini farklı veri kaynaklarıyla yorumlayabilecek, gözlemlenen öğretme stilini ortaya koyabilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerini, farklı paydaşları işe katarak, çok boyutlu bir bakış açısı ile gözlemlenen öğretme stilini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Tez danışmanlığımı üstlenerek, yoğun iş temposuna rağmen bana her zaman öncülük eden, daima sabırla ve ilgiyle desteğini ve bilgisini esirgemeyen, kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK'e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmama, faydalı dönütleri kapsamında savunma jüri üyeleri Doç. Dr. Selami YANGIN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Aşkın BAYDAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Beni bugünlere getiren, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman arkamda olan canım aileme, babam Yücel BEDİR, annem Fikriye BEDİR ve canözüm, biricik kardeşim M. Doğan BEDİR'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Daha yolun başında olduğumuz, tez süreci boyunca daima yanımda olan, beni özveriyle karşılayan sevgili eşim Barış KANGAL'a teşekkür ederim.

Tez çalışması sırasında her zaman yardımını gördüğüm, değerli arkadaşım Araştırma Görevlisi İpek YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmamı en değerlilerim canım ailem, annem, babam ve kardeşime hediye etmek isterim.

Ayşegül KANGAL

İÇİNDEKİLER

| | |
|---------------------------------------|----|
| KABUL VE ONAY | 2 |
| ETİK BEYAN | 3 |
| ÖN SÖZ | 4 |
| İÇİNDEKİLER | 5 |
| ÖZET | 8 |
| ABSTRACT | 9 |
| SEMBOLLER ve KISALTMALAR | 10 |
| TABLolar LİSTESİ | 11 |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | 12 |
| GRAFİKLER LİSTESİ | 13 |
| GİRİŞ | 14 |
| Problem Durumu | 18 |
| Araştırmanın Amacı | 21 |
| Araştırmanın Önemi..... | 21 |
| Sınırlılıklar | 25 |
| Varsayımlar | 25 |
| Tanımlar | 25 |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR | 27 |
| 1.1. Kuramsal Açıklamalar | 27 |
| 1.1.1.Öğretme stili nedir? | 27 |
| 1.1.2. Öğretme stili nasıl belirlenir? | 29 |
| 1.1.3. Öğretme stiline ait farklı yaklaşımlar | 32 |
| 1.1.4. Grasha Riechmann Öğretme Stil Modeli | 34 |
| 1.1.4.1 Grasha'nın Öğretme Stil Modelinde Öğretim Rollerini | 36 |
| 1.1.4.2 Grasha'nın Öğretme Stil Modelinde Öğretmen Davranışlarının Sınıflandırılması | 38 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1.4.3. Grasha Öğretme Stil Modelinin Bütünleştirilmesi | 40 |
| 1.1.4.4. Grasha Riechmann (1996) Öğretme Stili Ölçeği (TSI) | 47 |
| 1.2. İlgili Araştırmalar | 48 |
| 1.2.1. Öğretme Stili ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar | 48 |
| 1.2.2. Öğretme Stili İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar | 52 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| YÖNTEM | 57 |
| 2.1. Araştırmanın Deseni | 57 |
| 2.2. Çalışma Grubu | 60 |
| 2.3. Verilerin Toplanma Süreci | 62 |
| 2.3.1. Grasha Öğretme Stil Ölçeği | 62 |
| 2.3.2. Ders Gözlem Süreci (Katılımcı gözlem yapılması) | 65 |
| 2.3.3. Video Kayıtları | 65 |
| 2.4. Verilerin Analizi | 66 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| BULGULAR | 68 |
| 3.1. Katılımcıların Ölçeğin “Bilgi Aktaran” Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular | 68 |
| 3.2. Katılımcıların Ölçeğin “Otoriter” Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular | 70 |
| 3.3. Katılımcıların Ölçeğin “Kişisel Model” Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular | 73 |
| 3.4. Katılımcıların “Rehber” Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular | 76 |
| 3.5. Katılımcıların “Temsilci” Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular | 79 |
| 3.6. Farklı Kaynaklardan Puanlanan Veriler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular | 83 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| TARTIŞMA | 85 |
| 4.1. Öğretme Stil Ölçeğinin Her Bir Alt Boyutu İçin Hesaplanan Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma | 85 |
| 4.2. Öğretme Stil Ölçeğinin Her Bir Alt Boyutu İçin Hesaplanan Ortalama (Türetilmiş) Puanlara Yönelik Tartışma | 90 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| SONUÇ VE ÖNERİLER | 94 |
| 5.1. Öğretme Stil Ölçeğinin Her Bir Alt Boyutu İçin Elde Edilen Sonuçlar | 94 |
| 5.1.1. Öğretme Stil Ölçeğinin Her Bir Alt Boyutu İçin Hesaplanan Ortalama (Türetilmiş) Puanlar İçin Elde Edilen Sonuçlar | 96 |
| 5.2. Öneriler | 96 |
| 5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 97 |
| 5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler..... | 97 |
| 5.2.3. Öğretmen Eğitimcilerine Yönelik Öneriler | 97 |
| KAYNAKLAR | 99 |
| EKLER | 111 |
| Ek 1: İzin Belgeleri | 111 |
| Ek 2: Öğretme Stili Envanteri (ölçeği)..... | 113 |
| ÖZ GEÇMİŞ | 117 |

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK

Hazırlayan: Ayşegül KANGAL

Yıl: 2018

Sayfa Sayısı: 117

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME STİLLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, eğitim öğretim sürecinin temel unsuru olan sınıf öğretmenlerinin öğretim stil algılarını çok boyutlu verilerle değerlendirerek gözlemlenen öğretim stillerini ortaya koymaktır. Bu araştırma Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 4. sınıfları okutan toplam 8 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Seçilen sınıf öğretmenleri, Grasha Reichman'nın öğretim stil ölçeğini puanlamışlardır. Sonra araştırmacı tarafından öğretmenlere uzun süreli sınıf içi gözlemler yapılarak ölçek araştırmacı tarafından tekrar puanlanmıştır. Ders esnasında video kayıtlar alınarak, bunların alan uzmanı tarafından izlenmesi sağlanmıştır. Alan uzmanları izledikleri dersler için öğretim stil ölçeğini puanlamışlardır. Elde edilen tüm veriler SPSS programında analiz edilerek; her bir öğretmen için ölçeğin tüm alt boyutlarında, kendisi, araştırmacı ve uzman tarafından elde edilen puanlar için ortalama değerler hesaplanmıştır. En sonunda bu üç veri kaynağı kullanılarak türetilmiş puanlar bulunmuştur. Mann-Whitney U testi ile ortalamaların farkı analizi yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin kendi, araştırmacı ve uzman tarafından, özellikle uzman ve araştırmacı tarafından elde edilen verilerde, birkaç boyut dışında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklindedir. Tüm alt boyut puanlamalarında ve türetilmiş puanlamalar sonunda, en çok tercih edilen öğretim stilleri Bilgi Aktarıcı/Temsilci/Yol Gösterici stiller olduğu ortaya çıkmıştır. En az tercih edilen öğretim stili Otoriter öğretim stili olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim stilleri yerine öğrenci odaklı stilleri tercih ettiği, sonuca ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, Öğretim Stili, Sınıf Öğretmeni

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences
Department: Basic Education Department
Thesis Type: Master Thesis
Supervisor: Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK
Author: Ayşegül KANGAL
Year: 2018
Pages: 117

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHING STYLES OF CLASSROOM TEACHERS

The aim of this study is to reveal the teaching styles of classroom teachers, which are the basic elements of the teaching process, by evaluating the teaching style perceptions with multidimensional data. This research was carried out with a total of 8 class teachers who were teaching 4th graders who work in the province of Çayeli, Rize. Selected teachers are teaching styles have scored the Grasha Reichman'n the scale. Then the researcher scored teachers again for long-term classroom observations and scored again by the scale investigator. Video recordings were taken during the course and they were monitored by the field expert. Field experts have rated the teaching style scale for the courses they have followed. All data obtained were analyzed in the SPSS program and mean values were calculated for the scores obtained by the self, the researcher and the expert in all sub-dimensions of the scale for each teacher. Finally, the scores derived using these three data sources were found. A difference analysis of the averages was performed using the Mann-Whitney U test. The results show that there is only a few significant difference in the data obtained by teachers themselves, by researchers and experts, especially by experts and researchers. At the end of all subscale scorings and derived scorecards, it became clear that the most preferred teaching styles were Information Transformer / Representative / Guiding Styles. The least preferred teaching style has been the Authoritative teaching style. The result that teachers prefer to student-centered styles instead of teacher-centered teaching styles has been reached.

Keywords: Teaching, Teaching Styles, Primary School Teacher.

SEMBOLLER ve KISALTMALAR

- Ö1 :1. Katılımcı öğretmen
Ö2 :2. Katılımcı öğretmen
Ö3 :3. Katılımcı öğretmen
Ö4 :4. Katılımcı öğretmen
Ö5 :5. Katılımcı öğretmen
Ö6 :6. Katılımcı öğretmen
Ö7 :7. Katılımcı öğretmen
Ö8 :8. Katılımcı öğretmen

Uzman 1: Video kayıtlarını izleyen 1.uzman

Uzman 2: Video kayıtlarını izleyen 2. uzman

Uzman 3: Video kayıtlarını izleyen 3. uzman

Uzman 5: Video kayıtlarını izleyen 4. uzman

Uzman 5: Video kayıtlarını izleyen 5. uzman

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1 Öğretme Stili Modelleri..... | 33 |
| Tablo 2 Grasha Riechmann Öğrenme Stilleri..... | 35 |
| Tablo 3 Grasha Öğretme Stillerine Ait Gruplar ve Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri..... | 46 |
| Tablo 4 Türkiye’de Öğretme Stili ile İlgili Olarak Yapılan Son On yıldaki Çalışmalar..... | 49 |
| Tablo 5 Öğretme Stilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar..... | 53 |
| Tablo 6 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler..... | 61 |
| Tablo 7 Konu Uzmanlarıyla İlgili Demografik Bilgiler..... | 62 |
| Tablo 8 Öğretme Stillerinin Maddelere Göre Dağılımı..... | 64 |
| Tablo 9 Alt Boyut Ölçme Puan Aralıkları..... | 67 |
| Tablo 10 Katılımcıların Bilgi Aktarıcı Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları..... | 69 |
| Tablo 11 Katılımcıların “Otoriter” Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları..... | 72 |
| Tablo 12 Katılımcıların Kişisel Model Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları..... | 75 |
| Tablo 13 Katılımcıların Rehber Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları..... | 78 |
| Tablo 14 Katılımcıların Temsilci Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları..... | 81 |
| Tablo 15 Anlamlılık Değerleri Tablosu..... | 83 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--------------------------------|----|
| Şekil 1. Araştırma süreci..... | 58 |
|--------------------------------|----|



GRAFİKLER LİSTESİ

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Grafik 1. Katılımcıların Bilgi Aktarıcı Alt Boyutundaki Ölçme Sonuçlarının Gösterimi | 68 |
| Grafik 2. Öğretmenlerin Otoriter Alt Boyutundaki Ölçüm Sonuçlarının Gösterimi | 71 |
| Grafik 3. Öğretmenlerin Kişisel Model Alt Boyutundaki Ölçme Sonuçlarının Gösterimi | 74 |
| Grafik 4. Katılımcıların Rehber Alt Boyutundaki Ölçme Sonuçlarının Gösterimi | 77 |
| Grafik 5. Katılımcıların Temsilci Alt Boyutundaki Ölçme Sonuçlarının Gösterimi | 80 |

GİRİŞ

Günümüzün değişen ve gelişen dünyasında teknolojik ve toplumsal gelişmeler, insanların tüm yaşayışını etkilemektedir. İnsanoğlu yaşamını sürdürebilmek için temel ihtiyaçlarının dışında, bilmeye, öğrenmeye, çevreye duyarlı bir insan olmaya, donanımlı bireyler olarak toplumda yerini almaya bunu yaşam boyu sürdürmeye ihtiyaç duymaktadır. Hayatımızda yaptığımız basitten karmaşığa birçok eylem; araba kullanmak, bir beceri edinmek, bilgimizi ve deneyimlerimizi geliştirmek, kısacası her şey öğrenmeye bağlıdır. Hiçbir canlı öğrenme olmaksızın çevresine uyum sağlayamaz, birey olarak toplumda yerini alamaz.

“Organizmanın yaşamını sürdürmesi ve çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlaması da öğrenmeyle mümkündür.” (Senemoğlu, 2003: 93) İnsanı tüm canlılardan ayıran en büyük özelliği öğrenme yeteneğidir.

Geçmişten günümüze, eğitim alanının ve bilim adamlarının en çok tartıştıkları, açıklamaya ve tanımlaya çalıştıkları kavramlardan biri öğrenmedir. Öğrenmenin en bilindik tanımlarından olan Bacanlı'nın tanıma (2002:145) göre, “Öğrenme tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/ sürekli değişikliklerdir.” Bu tanımda dikkat çeken davranış oluşturan süreçte, yaşantı yoluyla oluşması ve kalıcı izli olmasıdır. “Öğrenmenin nasıl oluştuğu, ne hızda ne şekilde hangi faktörlere bağlı meydana geldiği gibi sorulara alınacak cevaplar birçok konuya aydınlık getirecektir.” (Senemoğlu, 2003:94)

Öğrenme bu kadar önemli bir süreç aynı zamanda da birçok etkenden etkilenen bir durumdur. Öğrenmede önemli etken kişinin nasıl öğrendiği, kişinin öğrenmede neyi tercih ettiği yani bireysel farklılıklarıdır. Her birey kendini diğerlerinden ayıran birçok özelliğe sahiptir. Bireyler arasında fiziksel olarak farklar olabileceği gibi, zihinsel süreçlerin işleyişinde, yeteneklerin ortaya çıkmasında tutumlarda, olaylara karşı oluşturulan davranışlarda, ilgi alanlarında da farklılıklar bulunabilmektedir. Bireysel farklılıklar bu alanlarla sınırlı değildir. Özellikle zihinsel özellikler açısından farklılıklar öğretmenler açısından en çok dile getirilen ve çoğu zaman fark edilemeyen bir durumdur.

Örneğin;

“Bazıları önce bütünü, bazıları önce ayrıntıları algılar.

· Bazıları yaparak, bazıları dinleyerek öğrenir.

· Bazıları bilgiyi olduğu gibi alır, bazıları değiştirerek ve içselleştirerek öğrenir.

· Bazıları beynin sol, bazıları ise sağ yarım küresini daha çok kullanır.”

(Erden ve Altun, 2012:13)

Öğrenme de bireysel farkları kabul etmek, eğitim-öğretim ortamlarını bu farklılıklara göre düzenlemek önemlidir. Bu şekilde düzenlenen eğitim ortamları öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Bireysel farklılıklar eğitim/öğretim ortamlarında öğretmenler tarafından etkili kullanıldığı sürece eğitim ortamlarında ortaya çıkabilecek problemleri kolaylıkla ortadan kaldıracaktır. Bireysel farklılıklar konusu; farklı yaklaşımlar, araştırmalar ve problemlerin çözümlerine yönelik öneriler için zengin bir kaynak sağlamaktadır (Karataş, 2004: 2). Bireysel farklılıklar fiziksel farklılıklar ile kişilik, zekâ, yetenek, beceri ve öğrenme stillerinde kendini gösterir. Bu konu birçok eğitimcinin temel uğraşlarından biridir. Fakat hem öğretmenlerin kuramsal ve uygulama alanında işlerine yarayan bir olay, bir yandan da gözden sıklıkla kaçırılan bir kavramdır. Her birey tektir ve özeldir. Öğrenme ortamlarında uyguladığı farklı öğrenme stilleri vardır. Çünkü; her birey kendi kişiliği ile vardır.

Kişilerin sosyal yaşamlarında sahip oldukları müzik stili, saç stili, giyim stili gibi; öğrenme sürecinde etkili olan kendine ait bir stili vardır. Öğrenme stillerimiz doğuştan gelen karakteristik özelliğimizdir. Bu yaşamımızda her an etkiler ve bu özelliklerimize göre birçok eylemi yaparız (Boydak, 2001:3). Bazı öğrenci not tutarak , bazı öğrenci dinleyerek, bazıları ise görsellerden, haritalardan, şekillerden yararlanarak, bazıları ise dokunarak somut örnekler üzerinden daha etkili ve kalıcı öğrenir. Her öğrencinin öğrenme stili birbirinden farklıdır. Bir sınıf ortamına baktığımız zaman birbirinden çok farklı özelliklere ve stillere sahip öğrenciler ile karşılaşırız (Erden ve Altun, 2012). Etkili bir öğretim ortamının olabilmesi için, bu farklılıkların sınıf içinde dengeli bir şekilde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim metodlarıyla uygulanması gerekir. Burada görev öğretmenlere düşmektedir. Sınıf ortamında etkili öğretimi uygulayacak kişi

öğretmendir. Öğrenmeyi öğrenmenin, temel aşamalarından biri olan öğrenme stillerinin bilinmesi öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere tüm toplumda ele alınması gereken bir durumdur (Boydak, 2001:8). Öğretme öğrenme süreci, bir eğitim programı içinde incelenmesi en güç alanlardan biridir. Bu sürecin devam etmesi öğretmenlere bağlıdır. Özellikle sınıf içi etkileşimin net bir biçimde çözümlenmesi öğretme öğrenme içindeki çözümsüz birçok sorununun da çözülebilmesine olanak tanıyacaktır (Babadoğan, 2000). Öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki tercihleri olarak ifade edilen öğrenme stili kavramı; öğretmenin öğretebilmesi, öğrencinin öğrenme yaşantılarının düzenlenebilmesi, istenilen hedeflerin gerçekleşebilmesi için önemlidir. Öğretmenlerin de etkin bir öğretimi sağlayabilmeleri adına, öğrenme stilleri ile ilgili belirli bir alt yapıyı oluşturmaları sağlanmalıdır. Bunun için ilk yapılması gereken, öğretmenlerin eğitimleri sırasında kendi öğrenme stillerinin farkına vardırılmasıdır. Kendi öğrenme stilini bilen bir öğretmen öğrencilerine etkili bir öğrenme-öğretme yaşantısı oluşturacaktır. Kuşkusuz kendi öğretme stiline öğretmen tarafından farkındalığı, eğitim kalitesi açısından önemlidir. Eğitim ortamlarında etkili ve verimli bir eğitim süreci için, öğretmenlerin tutumlarını, davranışlarını, öğretim biçimlerini, kişisel inanç ve değerlerini yönelimlerini iyi bilmesi gerekir.

Öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde tercih ettikleri öğrenme stilleriyle beraber, öğretmenlerin de tercih ettikleri öğretme stilleri vardır. Öğretme stili kavramı eğitim alanında yapılan araştırmalarda popüler kavramlardan biridir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında tercih ettikleri davranışlar, öğretme stilleri hakkında yeni tanımlamalara ve modellemelere sebep olmuştur (Üredi ve Üredi 2007). Öğretme stili; öğretim inançları ve değerleri yani kişinin felsefesi ile öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan davranışları birbiriyle örtüştürme çabasıdır (Heimlich ve Norland, 2002). Öğretmenlerin öğretim süreci ile tutum ve ilgilerinin özdeşleşmedir. Grasha (2002a) göre, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlardır. Bu stiller, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının, performansının, inançlarının ve mesleki bilgilerinin özel bir görünüşüdür. Bu stiller öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerine bilgiyi nasıl sunduğu, onlarla nasıl bir etkileşime geçtiği, kullandığı ses tonu, jest ve

mimiklerine kadar, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğini içeren davranışlardır (Grasha, 1996, 2003b).

Öğretmenin, öğretme stilini anlayıp, uygulayabilmesi için öncelikle kendini; sonra sınıfındaki öğrencileri, sonra mevcut çevre ile ilişkilerini göz önünde bulundurmalıdır. Kendi stil özelliklerini fark eden bir öğretmen bunun karşılıklarını sınıf içinde bularak daha etkili bir öğretim ortamı sağlayabilir. Grasha; öğrenme-öğretme sürecini, öğrenci ve öğretmenin karşılıklı etkileşim içerisinde bulunması şeklinde açıklayıp; bir çiftin dans etmesine benzetmektedir. Nasıl ki; dans ederken çiftler birbirlerinin bir sonraki hareketinin ne olacağını bilerek karşısındakine ona göre tepki veriyorsa, öğrenme-öğretme sürecinin de aynen bu şekilde olduğunu savunur (Sarıtış ve Süral 2010). Öğretmenlerin; öğrenci, içerik, öğrenci-öğrenci ilişkisi ve öğrenci-öğretmen ilişkisi boyutları arasında büyük rol oynadığını dile getirmiştir (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğretme stili, her bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilidir. Bu durum, kısmen de olsa, niçin bazı öğretmenlerin geleneksel, bazılarının da geleneksel olmadığını (çağdaş öğretici olduğunu) açıklamaktadır. Her ne kadar bir kişinin öğretim alışkanlıkları kökleşmiş ve değiştirilmesi zor olsa da, farklı öğrenme stillerine cevap verebilecek şekilde genişletilebilir. Bu şekilde öğretim elemanları, neden bir öğretme stiline tüm öğrenciler üzerinde etkili olmadığını anlayacak ve ek beceriler edinilmesi konusuna eğileceklerdir (Dunn ve Dunn, 1979).

Öğretmenler kendi öğrendikleri yolu *en doğru ve en kolay* yol olarak tanımladıklarından uygulamada bu yolu seçmektedirler. Bazı öğretmenler ders anlatmayı tercih ederlerken, bazıları gösterip yaptırmayı, bazıları tartışma ve beyin fırtınası yöntemini kullanmayı, bazıları ise bağımsız çalışma yöntemini tercih edebilir. Öğrencilerde öğretmenlerin bu stilleri üzerinden öğrenme sürecine dahil olur.

Araştırmaların çoğunun, öğretmenin öğrendiği yolla öğrettiği görüşünü desteklediğini belirtmiştir (Stitt-Gohdes, 2001). Birçok araştırma, öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri ile öğretmenlerinin öğretme stilleri uyduğunda, öğrenci motivasyonu ve başarısının genellikle arttığı görüşünü desteklemektedir (Blanch ve Evelyn, 2000; Cheng, 2001; Raven, 1995; Felder, 1988; Lindsay, 1999; Stitt-Gohdes, 2001; Sutton, 2003). Bu araştırmalar gösteriyor ki; öğrenme-

öğretme ortamının etkililiği, öğretmen ve öğrenci stillerinin birbirlerini etkilemesine bağlıdır.

Problem Durumu

Grasha (2002a: 139), öğretim stili kavramını “öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim-öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlar” olarak tanımlamıştır. Öğretim stilleri, öğretmenlerin öğretim-öğrenme süreci içinde bilgiyi nasıl sunduğu, öğrencilerle nasıl etkileşime girdiği, nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin, öğretimsel davranışları içerir. Öğretim stili, bir öğretmenin ne yaptığı, ya da ne yapmadığıdır. Farklı tanımlar yapılsa da; öğretim stilleri bireylerin kalımsal olarak getirdiği özelliklerle çevresel faktörlerin etkili olduğu ve kişiden kişiye farklılık gösteren stil olarak tanımlanabilir. Buradaki önemli nokta farklı görüşe ve tanımlara rağmen, öğretim stilinin öğrenme ortamındaki etkisi ve bireye özgü olması noktalarında birleşmesidir.

Öğretim stili modelleri veya ölçeklerini geliştiren araştırmacılar bu ölçeklere farklı açılardan yaklaşmışlardır. Bunun sebebi, ölçeklerin farklı teorik temellere dayandırılmasıdır (Altun ve Canca, 2011). Bazı araştırmacı bilişsel, bazıları duyuşsal veya devinişsel özellikleri ön plana alarak öğretim stillerinin belirlenmesine çalışmıştır. Bu araştırmalar ve kullanılan ölçekler araştırmacıya ne kadar doğru veri sunmaktadır? Öğretim stili araştırmalarında birçok ölçek kullanılmakta, bu ölçekler öğretmenler üzerine uygulanmaktadır. Burada öğretim stil ölçekleri farklı temellere (bilişsel, duyuşsal, devinişsel gibi) dayansa da aslında öğretim stillerine yönelik algılar ölçülmektedir. Dolayısıyla öğretim stiline yönelik, kişinin kendini nasıl algıladığını değil de; öğretim stilinin nasıl olduğunu ölçmeye çalışmak daha doğru veri sağlayacaktır. Onun için tek bir veri kaynağından gelen değil de; birden çok veri kaynağından gelen verilerin öğretim stilini daha iyi açıklayacağı düşünülmektedir. Ölçekte ortaya konan ve öğretmen tarafından algılanan öğretim stilinin, öğretmenin sınıf içerisinde uyguladığı ve gözlenen öğretim stili ile birbirine paralel olması gerekmektedir.

Son yıllarda yapılan birçok araştırmaya bakıldığında, öğretmen ve öğrencilerin kendi stilleri üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Öğretim stili ile

öğrencilerin öğrenme stilleri karşılaştırılması (Blanch ve Evelyn, 2000; Cheng, 2001; Lindsay, 1999), akademik başarıları (Keri, 2002; Miglietti ve Strange, 1998; Sutton, 2003), öğretmen davranışlarını kabul etme düzeyleri (Ching'anga, 1999) gibi ilişkiler ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin özellikleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda ise, öğretme stilinin öğretmenlerin başarı ve tutumlarına (Mitchell, 2000) öğretim teknolojileri kullanımları (Lindsay, 1999), öğretime ilişkin inanç ve tutumları (Lloyd, 2002) cinsiyetleri ve yaşları (Mendoza, 2004) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizdeki araştırmalarda ise, öğretmenlerin eğitimdeki rolleri, deneyimleri, davranışları, algı ve tutumları, öğrenme-öğretme stil karşılaştırmaları, mesleki yeterlilikleri, sosyal statüleri gibi birçok konu incelenmiştir. Sınıf içi öğretmen davranışları (Senemoğlu, 1987), yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri (Senemoğlu, 1996), öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri (Senemoğlu, 2001), öğretmenlerin yeterlilikleri (Arslan ve Sünbül, 2007), öğretmen özel yeterliliklerinin belirlenmesi (Kahramanoğlu ve Ay, 2013), öğretmen alan yeterlilikleri (Başaran, 2005), öğrenme stilinin başarıya etkisi (Alşan, 2009), öğretmen niteliği ve rolleri (Sünbül, 2006) gibi konular araştırılmıştır. Literatürde öğretmenlerin tutum, başarı, yetenekleri, becerilerine yönelik birçok anket ve ölçek çalışması bulunmaktadır.

Bu araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinde akademik başarıya etkisi (Karataş, 2004) öğrencilerin öğrenme stili ile öğretmenlerin öğretme stil karşılaştırması (Yılmaz, 2004), ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretme stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları (Üredi, 2006), öğretmenlerin öz oluşum türleriyle tercih ettikleri öğretme stili arasındaki ilişki (Küçüktepe, 2007), öğrenme ve öğretme stilleri üzerine bir çalışma (Ertekin, 2005), sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretime stiline bağlı olarak mesleki algıları (Üredi ve Üredi, 2007), sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi (Bilgin ve Bahar, 2008), sınıf, fen ve teknoloji ve Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerinin incelenmesi (Saracaloğlu, Dedebalı, Dinçer ve Dursun, 2010), Türkçe öğretmenlerinin öğretme stili (Maden, 2012), öğretmenlerin öğretme stilleri ve

sınıf yönetim yaklaşımları mesleki tutumları (Süral, 2013), sınıf öğretmenlerinin matematik dersindeki öğretim stilleri (Aktan ve Tezci, 2018) gibi güncel çalışmalara rastlanmaktadır.

Günümüz eğitim sisteminde bireysel farklılıkların ön planda olması gözleri öğrencinin kişisel farklılıklarına çevirmiştir. Halbuki sınıf içerisinde bu farklılıkları keşfeden, bu durumu eğitim açısından yorumlayıp, etkili bir öğrenme ortamı sağlayan kişi öğretmendir. Eğitim sürecini başlatan, yöneten, öğrencilerine ve kendi stiline göre sınıf ortamında eğitim veren öğretmendir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri, öğrenme-öğretim sürecinde öğrencilere bilgi aktarma, rehberlik etme ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi rollerini şekillendirmektedir (Süral, 2013: 6). Bu rollerin yanında, yapılan planlama sonucunda ortaya koyulan öğrenme-öğretim sürecinin içerisinde öğretmen, öğrenci, sınıf atmosferi, materyaller gibi öğeleri bir arada bulundurarak adeta bir orkestra şefi gibi bu öğeleri yönetendir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme stillerini göz önünde alarak eğitim-öğretimi gerçekleştirmeleri, kendi öğretim stillerini farklı öğretim yöntemleri ile zenginleştirerek, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına hitap etmeleri gerekir. Bireysel farklılığa hitap etmesi için, öncelikle kendi öğretim stiline farkına varmalıdır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, göz ardı edilen öğretmenlerin öğretim stil kavramı değil, çalışmaların hiçbirinin gözlenen, öğretim stiline ortaya koyan çalışmalar olmamasıdır. Bu sorunu ortadan kaldırabilmek için çok boyutlu ölçme araçları veya çok boyutlu bir değerlendirmeye gerek vardır. Sadece öğretmenin kendini nasıl gördüğü değil, öğretmenin aynı zamanda kendini görmesi, izleyip görmesi, araştırmacının onu görmesi gibi bu veriler arasında veri çeşitlenmesinin yapılarak gerçek anlamda, gözlenen öğretim stiline ortaya koyulması gerekmektedir. Dikkat çeken nokta; öğretmen ve öğrencilerin stillerini belirleme çalışmalarında anket ve sorular üzerinden öğretim stil algısını ölçmeye çalışan araştırmalar olmasıdır.

Öğretim stillerini doğru tespit edebilmek için ölçeklerin yanı sıra, iki veri kaynağı arasında öğretmenin kendini nasıl gördüğü ile araştırmacının onu nasıl gördüğü arasındaki ilişkinin benzer veya farklı çıkması araştırma için güçlü bir veri oluşturacaktır. Mevcut stil algısı, veri çeşitlenmesiyle destekleyerek

öğretmenin gerçekte gözlemlenen stilini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bir ülkede uygulanan eğitim sistemindeki başarının en büyük sorumluluğu öğretmenlere ait olduğundan, bu araştırmaların değeri, öğretmenlerin uygulamalarına aktif olarak yansıtılırsa artabilir (Küçük, 2002: 1). Eğitim ortamının verimliliğini artırmak, araştırmalardaki eksikliği gidermek amacıyla; eğitim sürecindeki yapılandırmayı sağlayan kişi olan öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde sahip olduğu öğretim stilini çok boyutlu incelenmesi konusu üzerinde durulacaktır. Bu zamana kadar yapılan ölçeklerde yalnızca nicel ölçme araçlarının önemli bir sınırlılık olduğu görülmektedir. Kişinin kendisini nasıl gördüğüne yönelik algı ile gözlemlenen öğretim stiline yönelik çalışmalarda eksikleri ortaya koymak adına da değerli bir çalışma olacaktır. Anket çalışmalarında kişilerin var olan durumdan ziyade, ankete ilişkin görüşlerini dile getirdiklerini öğretim-öğrenme stillerinde yapılan çalışmaların gerçeği yansıtmada düşük olduğunu, gerçekte gözlemlenen öğretim stiline daha fazla ulaşabilmek adına nitel çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim öğretim sürecinin temel unsuru olan sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerini çok boyutlu verilerle değerlendirmektir.

Araştırmanın Önemi

Eğitimcilerin üzerinde durdukları konuların başında, okulda etkili bir öğrenme-öğretim ortamı oluşturmak, sınıf içi verimliliği artırmak gelmektedir. Bu verimliliğin artırılması sürecinde öğrenme-öğretim süreci esnasında kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyallerde günümüzde değişim ve gelişim sağlanırken, öğretmenlerin okulda ve sınıf içerisinde veriminin artırılmasında hususunda da çeşitli çalışmalar, araştırmalar, değişimler meydana gelmiştir. Her ne kadar öğretim esnasında kullanılan her türlü canlı ve cansız etmende (okulun fiziki yapısı, kullanılan malzemeler, okul araç-gereçleri gibi) öğelerde teknolojik gelişmeler etkisiyle değişim meydana gelse de, öğretmenin okul ve sınıf içindeki mevcut görevi ve önemi değişmemiştir. Okulda öğretmen, öğretimi gerçekleştirmek için mevcut eşya ve durumdan yararlanarak öğrenmeyi

kolaylaştırıcı bir çevre oluşturarak, bu çevrede öğretmenin rehberliğinde, öğrenci denemelerde bulunarak bilgi, beceri, tavır, tutum, davranış, duygusal tepkiler ve idealler kazanmaktadır (Büyükkaragöz, 1998: 31). Öğretmenin bütün bu davranışları öğrenme öğretme sürecinin en önemli faktörüdür.

(Babadoğan, 2000)'na göre, öğretme stilleri üzerinde yapılan çalışmalar; öğretmenlerin, bu konu hakkında kendi farkındalığını oluşturmasını sağlayacağı ve bu sayede daha etkili bir öğretim hizmeti hazırlayabilecekleri de bilinmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ise, ilköğretim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara aktaran, kendilerine ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden kişiler olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 1994). Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde sınıf öğretmenlerinin öğretme stilleri önemlidir. Çünkü; öğretmenin sınıf içindeki davranışları, kullandığı öğretim yöntemleri, öğrencilerle etkileşimleri onun öğretme stiliyle ilişkilidir. Bu araştırma, öğretmenlerin öğretme niteliklerini artırma ve sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme stillerini çoklu verilerle ortaya koymak açısından önemlidir. Araştırma, ilkokulun son sınıfını okutmakta olan öğretmenlerle yapılmış olup, yurt içi literatürde benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlkokulun son sınıfını okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin, ortaokul sürecine geçişte ki önemi bilinmektedir. Bu bağlamda, ilköğretimin dördüncü ve son sınıfında görev yapmakta sınıf öğretmenlerinin gözlemlenen öğretme stillerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma Türkiye'de yapılan, öğretme stil araştırmalarına (Üredi, 2006; Bilgin ve Bahar, 2008; Kolay, 2008; Altay, 2009; Şahin, 2010; Şentürk, 2010; Şentürk ve İkikardeş, 2011; Maden, 2012; Yüksel, 2013) katkı getireceği düşünülmektedir. Öğrencinin iyi öğrenebilmesi veya öğrenememesi durumunda, birçok faktör bulunmakla beraber, öğretmenin sınıf içinde uyguladığı yöntem ve teknikler, tutum ve davranışlar ve öğrenci etkileşimleri sonucu ortaya çıkan öğretme stili bunun çatısı niteliğindedir.

Öğretmenlerin eğitim ortamındaki tutum ve davranışları farklı öğretme stiline sahip olduklarını gösterir. Aynı şekilde öğrencilerin de kendilerine ait öğrenme stilleri vardır. Öğretmenlerin öğretme stilini fark ederek, öğrencilerin öğrenme stili ile uygunluk gösterecek, onların ilgi ve becerilerine hitap edecek sınıf ortamlarının oluşturulması görevi öğretmen üzerindedir.

Öğretmenlerin öğretim tarzlarına ilişkin farkındalığı öğretmenler üzerinde ortaya koyabilme düşüncesinden yola çıkarak, öğretimin niteliğinin öğretmenlerin sınıf içinde buna uygun öğretim sergilemesi, eğitim öğretimi etkili, kalıcı ve sürekli hale getirecektir (Dunn, Griggs, Olson, Beasley ve Gorman, 1995). Bunun için öğretmenin düşüncelerinin, değerlerinin, davranışlarının bir göstergesi olan öğretim stillerinin öğrenme-öğretim sürecine yaklaşım biçimleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğretmenlerin öğretim stillerinin çoklu veri kaynaklarıyla araştırılması, öğretmenin kendi stiline ait algısıyla, araştırmacının nasıl gördüğü, uzmanın nasıl gördüğü gibi birden çok veri kaynağına dayanan sonuçlarla öğretim stiline ait zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koyabilmeyi sağlayacak, öğretim stil bilgisi ise, kişinin en iyi yansıttığı öğretim tarzını belirleyerek, öğretimin mantığına uygun olarak kendine en uygun öğretim stilini oluşturmasına yardımcı olacaktır. Sınıf içerisinde öğretmenin dersi nasıl anlattığı, hangi soruları sorduğu, ne tür araç ve gereci kullandığı, bilgiyi nasıl aktardığı gibi öğeler öğretmenin mesleki tutum ve davranışlarını gösterir. Bu davranışlar, öğretmenin öğretim ortamındaki gözle görülür eylemleridir. Aslında öğretim stili; sınıf ortamında eyleme ve gözle görülür davranışlara dönüştürülme şeklidir.

Öğretim stil araştırmaları öğretmenlerin öğretim becerilerinin ve kişisel özelliklerinin belirlenmesine, farkındalığın artmasına bununla birlikte öğrenme ortamlarında farklı öğrencilere hitap ederek fırsat eşitliğini de oluşturmaya, yardımcı olacağı gibi; öğretmenlerin öğretim tutum ve inançlarını belirleyerek bunu kendi öğretim uygulamalarına aksettirmeleri, kendi öğretim modellerini bulmaları açısından da büyük önem arz etmektedir.

Çalışmada, öğretim stil modelini oluşturan Grasha öğretim stillerini ortaya koyarken duyuşsal özellikleri ön plana almıştır. Sosyal etkileşim modelini ön plana alan Grasha'da öğrenme karşılıklı etkileşime dayanmaktadır. Hem öğrenci, hem de öğretmenin süreçte etkin rolü vardır. Grasha (1996), öğretim stilini öğretmenlerin sınıftaki dinamik yapılarını gösteren bir denklemin yarısı olarak görür. Sınıftaki tüm yapıyı izah edebilmek için öğretmenin hazır bulunuşluğu, ortaya koyacağı performansına olan inancı ve karşılaştığı öğrencinin niteliği ve doğal yapısının yani öğrenme stillerinin bilinmesi gerektiğini ifade

etmiştir. Sadece öğrenme stili üzerine yoğunlaşmanın yetersiz olacağı görüşündedir. Öğretmenin ve öğrenci ilişkisinin ve özellikle de öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri öğretim stillerinin önemi üzerinde durmaktadır. Öğrenme-öğretim sürecini öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimde bulunarak devam ettirmesi, olarak ifade eder. Bu etkileşim sırasında ise; öğretmenin sınıf içerisinde ders esnasında, etkinlikleri yaparken öğrencisinin izlenilen hangi yolda veya strateji de kalıcı öğrenmeyi sağladığını görmesi; öğrenme sürecinde kendinde baskın olan öğretim stilini bularak ihtiyaç olduğunda farklı öğretim stillerini kullanarak akıcı ve etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturması beklenir.

Grasha'ya (1996) göre; öğretim stili, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının, performansının, inançlarının, ihtiyaçlarının ve pedagoji hakkındaki bilgilerinin özel bir görünüşüdür. Buradan hareketle, öğretim stil kavramını mesleki davranışlar olarak ifade edersek, ne kadar öğretmen varsa o kadar öğretim stili vardır denilebilir. Öğretmenin tutarlılığı, davranışları, hareketleri, tutumları, ön bilgileri, inançları gibi öğeler stilinde belirleyicidir. Öğretmenin sınıf içinde kullandığı her şey; verdiği pekiştireçler, dönüt ve düzeltmeler, soru sorma şekli, kullandığı yöntem teknik stratejiler, kullandığı materyaller, konu anlatımı gibi davranış ve hareketleri kapsar.

4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin farklı veri kaynaklarını kullanarak açıklamak, kişinin kendi algısı, araştırmacının sınıf içi gözlemlerine dair elde edilen veriler, video kayıtlarının uzmanlar tarafından izlenmesi gibi üç kaynağın işe koşularak öğretim stil olgusunun ortaya konulması bu araştırmanın gerçekliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Böylece, öğretmenlerin stilleri hakkında kendileri ve başkaları tarafından nasıl algılandığı, bunlar arasındaki ilişki detaylı ve gözleme dayanır verilerle ortaya konulacaktır. Öğretmenin kendinde var olan öğretim stil algısı ile, gözlem, ders kaydı ve uzman görüşünün kullanıldığı verilerle, öğretmenin çevresine yansıttığı öğretim stilini karşılaştırabilecektir. Yapılan öğretim stil çalışmaları algıyı ortaya çıkarmaya çalışırken, bu araştırma yapılan araştırmaların doğru olmadığını yani; gözlemlenen ve yansıtılan öğretim stili incelenmek istendiğinde farklı veri kaynakları kullanılarak daha gerçek bir öğretim stilini ortaya koymaya

çalışmaktadır. Öğretme stil algısının eksikliklerini ve farklılığını ortaya koymaktadır. Uzman görüşünün araştırmaya dahil edilmesi; öğretme stillerinin algılanan ve mevcut durum ilişkisini dışarıdan objektif bir gözle izlemeyi sağlayacak, bu bağlamda araştırma anlaşılır ve sağlıklı sonuçlara ulaşacaktır. Bu araştırma, öğretmenin kendi stil algısını, çeşitli verilerle daha iyi ortaya çıkarması, öğretme stiline ait mevcut durumun karşılaştırmasının yapılması, öğretme stilini sınıf ortamına aktarabilme becerisi, öğretmenlerin öğretim niteliklerinin artırılması, konularında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Rize ili, Çayeli ilçesinde görev yapan, araştırmayı kabul eden 8 tane 4.sınıf öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.
2. Sınıf öğretmenliği özel alan ve ihtisas mesleğidir. Bu sebeple, sınıf öğretmenliğinin farklı bir disiplin olması dolayısıyla diğer meslek gruplarından önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın verileri tartışılırken yalnızca sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerinin incelendiği çalışmalar kaynak olarak ele alınmıştır.

Varsayımlar

1. Araştırmacının, gözlem ve ders kaydı amacıyla sınıfta bulunması öğretmen ve öğrenciler açısından araştırma sonuçlarını etkileyecek bir durum yaratmamıştır. Yine de bu varsayımı destekleyebilecek şekilde her bir sınıf içi gözlem ve video kaydı için elde edilen ilk veriler, bu çalışmada kullanılmamıştır.

Tanımlar

Öğretme: Bireyin davranışında değişiklik meydana getirmek için yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998: 30-31).

Öğretim: İçsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2003: 399).

Öğretme stili: Öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim-öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır (Grasha, 2002a).

Öğretmen: Eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişidir (Sönmez, 2002: 3)



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde öğretme stil kavramı nedir? öğretme stili nasıl belirlenir? öğretme stil yaklaşımları nelerdir? gibi konulara değinilmiştir. Devamında araştırmada kullanılan Grasha'nın öğretme stil modeli, Grasha öğretme stil ölçeği hakkında kuramsal açıklamalar yapılmıştır.

1.1.1. Öğretme stili nedir?

Son yıllarda öğrenci merkezli öğretim programlarının uygulanmasıyla beraber, öğretmenin; sınıfta öğrenci merkezli etkinliklere uygun olarak kullandığı yöntemler, teknikler, materyaller, sınıfta uygulayacağı metodlar, öğretmen-öğrenci arasındaki duygusal ve sosyal etkileşim, öğretme alışkanlıkları gibi konular eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Öğretmen, eğitim ve öğretim sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu kritik rol öğretmenin sınıf içerisinde tüm davranışlarını ve yaşantısını, öğretme alışkanlıklarını içeren öğretme stili kavramında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını gözlemlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar, öğretim stilleri hakkında farklı tanımlamaların yapılmasına ve modellerin geliştirilmesine neden olmuştur (Üredi ve Üredi, 2007). Öğretme stili kavramı eğitim literatüründe sıkça kullanılan bir kavram olmaya başlamıştır. Öğretme stili ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır.

Öğretme stili, öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır (Grasha, 2002a). Öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının, performansının, inançlarının, ihtiyaçlarının ve pedagoji hakkındaki bilgilerinin özel bir görünüşüdür. Bu stiller, öğretmenlerin öğretim-öğrenim süreci içinde öğretimsel tüm davranışlarını içerir (Grasha,1996; 2003a). Öğretme stili, öğretmen tarafından sınıfta sergilenen, öğretilecek konu değişse bile değişmeyen ve tanımlanabilen davranışlardır. Öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem olarak da düşünülebilir (Lee, 2004'ten aktaran: Süral, 2013: 44). Bu tanımlarda öğretme

stili bir öğretmenin sınıfta bilgiyi nasıl işlediği, dersi nasıl sunduğu, ses tonu hitap şekli, davranışları gibi; öğretmenin sınıfta gözlemlenebilen tüm hareketleridir şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretme stilini (Fischer ve Fischer, 1979) bir öğretmenin öğretim sürecinde benimsediği ve tutarlı olarak sergilediği öğretime yönelik davranışlar olarak tanımlamıştır. (Dunn ve Dunn, 1979) ise öğretme stili öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumlarıdır demiştir. Conti'ye (1985b) göre ise, öğretme stili, bir öğretmenin ısrarla devam ettirdiği kendine has öğretim şeklidir. Öğretme stilini, her eğitimcinin kendine has bilgi toplama, organize etme, dönüştürme ve öğretim şeklidir (Cross,1979'dan aktaran: Heimlich ve Norland, 2002: 17) ifadeleriyle tanımlamışlardır. Öğretme stili tanımlarında, sınıftaki eğitim sürecinde öğretmene ait tüm tutum ve davranışlar tanımına dikkat çekildiği görülmektedir.

Öğretme stilini (Hyman ve Rosoff, 1984'ten aktaran: Karataş, 2004: 29) öğretmenin davrandığı tipik yollar olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenin birey olarak kim olduğu değil de, öğretmenin öğretirken öğrencilere nasıl davrandığı kastedilmektedir. Örneğin, öğretmen soruları nasıl sorar, ses tonunu nasıl kullanır, öğrencilere nasıl hitap eder, öğrencileri nasıl sınav yapar, sınıf içinde nasıl hareket eder, yeni fikirleri nasıl sunar gibi davranışları kapsar. Bunlar, gözlemlenebilen hareketler olup, öğretmenin kendine özgü özelliği değil, gösterdiği (örneğin yüksek IQ) davranışlarıdır.

Heimlich ve Norland (2002), öğretme stilini öğretmenlerin öğretim inanç ve değerleri ile öğrenme öğretme sürecindeki davranışlarını birbiri ile örtüştürme çabası olarak tanımlamıştır. Bu örtüştürme de esas olan unsur öğretmenin öğretim davranımları ile öğretim inançlarının birbirleri ile uyum içinde olmasıdır.

Öğretme stilleri, günden güne dersin amaçlarına ulaşabilmek için öğretmen tarafından derse adapte edilerek kullanılan süreç ve prosedürleri ifade eder (Sovyanhadi ve Cort, 2004). Derste kullanılan tüm bu prosedürler ve süreçler, eğitim-öğretim ortamının çıktısı olan öğrencileri istenilen hedeflere ulaştıracaktır. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için öğretmenler tarafından hazırlanan öğretim fikirleri yer almaktadır. Araştırmacı

burada, öğretmenlerin eğitimin niteliğini ve yeterliliğini arttırmadaki rolüne dikkat çekmektedir (Artvinli, 2010).

Ellis (1979) öğretim stili, öğretmenin öğretim süreci içinde sergilediği davranışlar olarak tanımlamıştır. Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) öğretim stillerinin, öğretmenin kişiliğinin bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Nadarajan (2002) öğretim stili, öğretmenlerin bilgiyi aktarmada kullandıkları dil farklılıkları olarak tanımlamıştır.

Görüldüğü gibi, öğretim stili ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Birçok araştırmacı öğretim stili öğretim tekniği ile beraber kullanmış, bazıları ise; bu kavramı öğretim davranışı yerine kullanarak eğitimcilerin öğretim davranışları ve öğretim inançları arasında bir uyum olarak görmüştür. Bazı araştırmacılar öğretim stili sınıfındaki öğretmenin veriyi toplayan, düzenleyen ve kendine özgü olarak sunan davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalara karşın, araştırmacıların ortak olarak vurguladıkları noktanın “öğretmenlerin öğrenme-öğretim sürecinde tutarlı olarak, sınıf içerisinde gösterdikleri öğretim davranışları” olduğu görülmektedir (Üredi ve Üredi, 2007).

Öğretim stili, öğretmenlerin belirlenmiş öğretim içeriğini öznel ve sosyal birikimlerine göre kendilerine özgü üslupla aktarması veya paylaşmasıdır. Öğretmenler öğretim stillerine uygun olarak öğretimi gerçekleştirirken tutarlı davranışlar sergilerler. Aynı stile başvuran öğretmenlerin davranışları arasında tutarlılık bulunur (Maden, 2012). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri sadece öğrenci ile sınıf içerisinde öğrenme-öğretim sürecinde öğrencilere bilgi aktarma, rehberlik etme, öğrencileriyle iletişim kurma rolünü üstlenmesi değil, öğretmenin bireysel farklılıklarını, öz yeterlik becerilerini öğrenme-öğretim sürecine göre organize edilebilmesi gibi geniş bir tanımlamayı içerir.

1.1.2. Öğretim stili nasıl belirlenir?

Öğretim stilleri belirlenirken öğretmenlerin sınıf içindeki rolü, kullanılan yöntem ve teknikler, cinsiyeti, yaşı, tutumları, yaşantısı, çevresinden getirdiği bazı özellikler, mesleki bilgi düzeyi, eğitim felsefesi gibi etkenler, öğretmenin stile yön vermesi açısından önemli rol oynamaktadır. Buradan hareketle, eğitim çalışmalarında iki baskın öğretim stili tanımlanmıştır. Bunlar öğretmen merkezli

ve öğrenci merkezli öğretme stildir (Conti, 1985b; Carr, 1998). Öğretmen merkezli öğretme stiline, felsefi dayanağı eğitimsel açıdan geleneksel bir eğitmeni yansıtırken, öğrenci merkezli öğretim stiline felsefi dayanağı yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı yani; modern bir eğitmeni yansıtır. Literatüre bakıldığında, eğitimde öğrenci merkezli öğretme stiline öğretmen merkezli öğretme stiline göre daha pozitif sonuçlar ortaya koyduğu bilinmektedir. (Conti, 1985a; Carr, 1998).

Öğretme stilleri araştırmalarına ışık tutmak adına, kısa bir tarihsel gelişimi ve öğretme stil belirlemedeki ana faktörlerin zamanla değişimine değinmek gerekmektedir. Aşama aşama değinilecek olursa; birinci aşama 19.yüzyıl başlarındaki araştırmalar olup öğrencilerin, kendi öğretmenlerinin davranış şekillerini nasıl algıladıklarını incelemiştirlerdir. 1930'lu yıllardan başlayan ikinci aşamada ise, öğretme stili araştırmacıları öğretmenlerin öğretme davranışlarındaki benzerlikleri gözlemlemeye ve tanımlamaya yönelik araştırmalara odaklanmışlardır. Öğretme stili kavramının en çok kullanılmaya başlandığı 1960'lı yıllarda ise, öğretme stili araştırmacıları etkili öğretmen davranışlarını tanımlamışlar ve bu davranışlara ilişkin çeşitli ölçekler geliştirmişlerdir. Öğretme stillerine ait bugünkü araştırmaların genel olarak üçüncü aşamaya dayandırıldığı söylenebilir (Üredi, 2006: 12).

Öğretme ve öğrenmeye ilişkin çalışmalar geniş bir literatüre sahip olmakla beraber son zamanlarda bu çalışmaların geleneksel öğretme stil anlayışından, modern öğretme stil anlayışı üzerine odaklanılmaya başlandığı görülmüştür. Bireyi yani; öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rollerini değiştirmiş, öğretmenler bilgi aktarıcı olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırma, destekleme ve öğrenciye rehberlik etme gibi rolleri üstlenmeye başlamıştır. (Üredi ve Güven, 2007). Öğretmenlerin sınıf içerisinde bu yürütücü rolünün önemi ve her birey özeldir anlayışının önem kazanması, öğretmenin de sınıf içi özelliklerini ön plana almıştır. Araştırmacılar (Galton, Simon ve Croll, 1980) öğretmenleri ve öğrencileri sınıflamışlar, İngiltere'de 1975-1980 yılları arasında uygulanan Observational Research and Classroom Learning Evaluation (ORACLE\Gözleme Dayalı Araştırma ve Sınıfta

Öğrenmeyi değerlendirme) adlı projenin sonuçlarından yola çıkarak dört öğretme stili belirlemiştir. Bu stiller aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Dilek, 2001)

Bireysel düzenleyiciler (Individual monitors): Bu grup birebir etkileşimi benimseyen öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin çoğu ile iletişim kurmadıkları, didaktik bir anlayışla öğrencilere ne yapmaları gerektiğini söyledikleri, kapalı veya hatırlamaya dayalı soru sorma etkinlikleri kullandıkları soyut veya açık uçlu soruları az kullandıkları belirlenmiştir.

Sınıf araştırmacıları/sorgulayıcıları (Class enquirers): Bu gruba giren öğretmenlerin zamanın büyük bir kısmını sınıfa öğretime (class teaching) ayırmaktadır. Yaklaşımlarını bireyselleştirilmiş etkileşimle birleştirdikleri görülmüştür. Grupla etkileşime çok az yer verdikleri tespit edilmiştir.

Gruba öğreticiler (Group instructors): Bu öğretmenler, bir grubun üyesi olarak öğrencilerle çok fazla etkileşime giren gruptur. Derslerde yüksek seviyede geri bildirimle rağmen, ara ara problem çözmeyle ilgili yaklaşımlara yer verilse de, etkinliklerde çoğunlukla bilgiye dayalı özellikler yer almaktadır.

Stil değiştiriciler (Style changers): Bu grup diğer üç grubun karma özelliklerine sahiptir. Diğer bir deyişle bu gruba giren öğretmenler sınıf organizasyonlarını gereksinim duydukça değiştirmektedir. Duruma göre, bazen bireysel, bazen gruba, bazen ise sınıfa öğretim yaklaşımını benimsemektedirler (Dilek, 2001)

Ülkemizdeki öğretme stil çalışmaları da benzer şekilde olmuştur. Dolaysız gözlem, öğretmenin değerlendirmesi, bir gözlemcinin öğretim ortamına doğrudan gözleyerek yapmış olduğu gözlemdir. Dolaylı gözlem, öğrenci gelişimine bakılarak, öğrenci tarafından yapılan değerlendirme şeklinde ele alınmıştır. İlk olarak öğretmenin kendini değerlendirmesi şeklinde olan (Ertürk, 1970) ile ilk araştırmalardan olmuştur. Bunu takiben ilk örneklerden olan (Küçükahmet, 1976) ise, Minnesota çok yönlü kişilik testi uygulayarak öğretmenlerin kendilerini değerlendirme yaklaşımını kullanmıştır. Değerlendirme çalışmaları öğretmenlerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin de işe koşulmasıyla farklı bir boyuta taşınmıştır. İlk uygulamaları olarak Fidan, 1986 ve Kavak, 1986 hem öğretmenin kendini değerlendirmesi, hem öğrencilerin değerlendirmelerini yapmışlardır. Daha sonra çeşitli yıllarda Açıkgoz ve Ün, 1984; Battal, 1988 gibi eğitimciler de Bloom

tarafından saptanan öğeleri ile dolaysız gözlem, ya da yapılandırılmış gözlem ile öğretmenleri sınıf içi davranışlarıyla değerlendirmişlerdir. Açıkgöz, 1990, 1993; Gömleksiz, 1988 yaptığı değerlendirmelerde dolaylı gözlem ile öğretmenlerin kendi kendini değerlendirmesi ve öğrenci değerlendirmesi göz önüne alınarak yani; öğretmeni sınıf ortamında değerlendirme yaklaşımı uygulanarak yapılmıştır (Açıkgöz, 2000: 140-146).

Kısaca yapılan tüm öğretmen değerlendirme çalışmalarında öğretmen ve öğrencinin merkeze alındığı, sınıf içi davranışların değerlendirildiği öğrenci merkezli eğitim anlayışına yani modern bir yaklaşıma doğru gidildiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen değerlendirme yaklaşımında, henüz hiçbir sakıncası olmayan bir yaklaşım bulunamamıştır. Öğretim işinin ne kadar karmaşık ve yoğun bir süreç olduğu göz önünde tutulursa, öğretimde ekolojik yaklaşımı savunanların görüşleri göz önüne alındığında, öğretmen değerlendirme ölçütlerinin ve çevresel değişkenlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu, öğretmen değerlendirme çalışmalarında çok yönlü düşünülmesi, birçok yaklaşımın bir arada kullanılmasını gerektirir (Açıkgöz, 2000: 138).

1.1.3. Öğretme stiline ait farklı yaklaşımlar

Öğretme stili tanımları ve araştırmacıların çalışmalarına bakıldığında bir öğretmenin öğretme stilinin ortaya konmasında farklı etmenlerin rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenler eğitim-öğretim esnasında pek çok farklı teknik ve yöntem kullanmaktadır. Her öğretmen farklı öğrenme amaçları için, sınıf içinde kendine has uygulamaları ve davranışları içeren öğretme stilini oluşturmakta, bu araştırmacıların öğretme stillerinde farklı modellemeler öne sürmesine neden olmaktadır. Bu modellemelerde genelde öğretmenin sınıf içi davranışları baz alınarak yol alınmıştır. Öğretme stili ile ilgili araştırmacıların geliştirmiş olduğu modeller ve bu modeller içerisinde yer alan alt boyutlar Tablo 1’de kısaca özetlenmiştir.

Tablo 1 Öğretme Stili Modelleri

| Öğretme stili modelleri | Yılı | Boyutları |
|-------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Broudy Öğretme stili modeli | 1972 | Öğretici, Problem çözücü, Danışman |
| Broostrom Öğretme stili modeli | 1975 | Davranışçı, Yapısalcı, İşlevci, Hümanist |
| Witkin Öğretme stili modeli | 1979 | Alan-bağımlı, Alan-bağımsız |
| Fischer ve Fischer Öğretme stili modeli | 1979 | Vazife Odaklı, İşbirlikçi-Planlayıcı, Çocuk Merkezli, Konu Merkezli, Öğrenme merkezli, Duygusal Olarak Heyecan Verici |
| Dunn ve Dunn Öğretme stili Modeli | 1979 | Eğitim Felsefesi, Öğrenci Tercihleri, Öğretimi Planlama, Öğrencileri Gruplandırma, Sınıf Düzeni, Öğretim Çevresi, Öğretim Özellikleri, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri |
| Butler Öğretme stili modeli | 1984 | Somut ardışık, SoyutArdışık, SomutRastgele, Soyut Rastgele |
| Mosston ve Ashworth Öğretme stili modeli | 1986 | Komut Uygulama, Karşılıklı, Kendi Kendini Kontrol, Dahil Etme, Kılavuzlanmış Buluş, Bir Noktaya Yönelen Buluş, Farklı Ürün, Bireysel Tasarım Program, Öğrenci Planı, Kendi Kendine Öğretim |
| Joyce ve Weil Öğretme stili modeli | 1986 | Bilgiyi İşleme Yaklaşımları, Bireysel Yaklaşımlar, Sosyal Yaklaşımlar, Davranışsal Sistem Yaklaşımları |
| Heimlich ve VanTilburg Öğretme stili modeli | 1990 | Uzman, Sağlayıcı, Kolaylaştırıcı, İmkan Verici |
| Brekemans,Levy ve Rodriges Öğretme stili modeli | 1993 | Yol Gösterici, Otoriter, Hoşgörülü, ve Otoriter, Hoşgörülü, Kararsız/Hoşgörülü Kararsız/ Saldırgan, Baskıcı, Zorlayıcı |
| Dunn ve Dunn Öğretme stili modeli | 1993 | Eğitim Felsefesi, Öğrenme Ortamı, Öğretimi Planlama, Sınıf Yönetimi, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri |
| Reinsmith Öğretme stili modeli | 1994 | Yayıcı/Aktarıcı, Konuşmacı/OyunYazarı, İkna Edici/İnandırıcı, Araştırmacı/Yazgıcı, Yol Gösterici/Rehber |
| Quirk Öğretme stili modeli | 1994 | Zorlayıcı, Öneren, İşbirlikçi, Kolaylaştırıcı |
| Grasha Öğretme stili modeli | 1996 | Uzman Otoriter, Kişisel Model, Yol Gösterici, Temsilci |
| Levine Öğretme stili modeli | 1998 | Öğretmen Merkezli, Öğrenci Merkezli |
| Evans Öğretme stili modeli | 2004 | Plancı, Girişken, Resmi, Dikkat Çekici |

(Altay, 2009: 18)

Tablo 1’de görüldüğü üzere birçok araştırmacı farklı bakış açılarıyla öğretmenlerin öğretme şekillerini incelemiş öğretmenlerin öğretme sürecindeki davranışlarına ve rollerine odaklanarak farklı öğretme stili modelleri oluşturmuşlardır. Her öğretme stili öğretmen davranışlarının farklı yönlerini inceleyerek alt boyutlarla kapsamını zenginleştirmiştir. Costa ve Piéron'a (1996) göre, bir öğretmen farklı durumlarda farklı öğretme stillerini uygulamak durumunda kalabilir. Bu da öğretmenlerin kesin ve belirli bir stile sahip

olmadıklarını göstermektedir. Önemli olan öğretmenlerin her zaman aynı stille dersini işleme değil, kendi öğretim stiline bilincinde olup çeşitli yöntemlerle öğretim stili iyi analiz ederek, gerektiğinde stiline ait farklı alternatifler üretebilmesidir. Araştırmanın teorik çatısını oluşturacak öğretim stil modeli Grasha Riechmann Öğretim Stil Modeli (1996) dir.

1.1.4. Grasha Riechmann Öğretim Stil Modeli

Grasha'nın (1996) öğretim stili modelinin temelini bakıldığında, Grasha ve Riechmann'ın öğrenme stili ile ilgili yaptığı çalışmalara dayandığı görülmektedir. Grasha'nın yaptığı çalışmalarda öğrenme stili, öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşim ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım, bilgiyi edinme yönüyle bilişsel, etkileşim ve katılım yönüyle de duyuşsal boyutları olan bir tanımdır (Üredi, 2011). Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Modeli sosyal etkileşim modeline dayanmaktadır. Bu öğrenme stili modelinde, sınıftaki sosyal etkileşimle ilgili üç boyut yer almaktadır. Öğrencilerin *öğrenmeye karşı tutumları/kararları, öğretmenleri hakkındaki görüşleri ve sınıftaki süreçlere tepkileri* şeklindedir (Grasha, 1990a). Bu model diğerlerinden farklılık göstermektedir. Çünkü öğrencinin kişisel ve bilişsel yönünden ziyade, davranışlara verilen karşılık ve tepkilere yani; duyuşsal yöne dikkat çekmekte olup öğretmenleri hakkındaki görüşlerini öğrenme stil envanteri ile belirtme olanağından dolayı ise; öğretmenlerin öğrenim süreci içerisinde kendilerini geliştirme ve yeni öğretim stratejileri geliştirmek açısından oldukça önemlidir

Tablo 2 Grasha Riechmann Öğrenme Stilleri

| Öğrenme stilleri | Özellikleri |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bağımsız Öğrenme Stili | Bireysel öğrenme hızına uygun eğitimi ve yalnız çalışmayı tercih ederler. Yeteneklerine güvenirlir. Seçeneklerin çok olmasından, esneklikten ve planlamanın mümkün olduğunca az olmasından, bağımsız yapacakları ödevlerden hoşlanırlar. |
| Bağımlı Öğrenme Stili | Ana hatların çıkartılmasını, açık ve anlaşılır talimatları, rehberliği ve öğretmen merkezli aktiviteleri tercih ederler, çok az entelektüel merak gösterir ve sadece gerekeni öğrenirler. |
| Rekabetçi Öğrenme Stili | Akranlarından daha iyi performans gösterebilmek için öğrenirler. Diğerlerinden daha yüksek not almak, ilgi odağı olmak ve akademik başarıları dolayısıyla tanınmak isterler. |
| İşbirlikçi Öğrenme Stili | Paylaşarak, arkadaşları ve öğretmenleri ile işbirliği yaparak öğrenirler. Küçük grup tartışmaları ve grup projelerinin yapıldığı dersleri tercih ederler. |
| Çekingen Öğrenme Stili | Derslere katılım konusunda fazla istekli değildirler. Sınıftaki aktiviteler katılmayı sevmeyiz ve bazen de sınıf aktivitelerinden bunalırlar. |
| Katılımcı Öğrenme Stili | Sınıf aktiviteleri ve tartışmalarıyla ilgilidirler. Derslere gelmeyi ve sınıf aktivitelerine katılmayı severler. Derste işlenen konuları tartışabilecekleri fırsatlardan hoşlanırlar. |

(Alşan, 2009: 120)

Tablo 2’de Grasha Riechmann Öğrenme stilini altı kategoriye ayırmış ve öğrencilere ait bazı özellikleri verilmiştir. Öğrenciler rol yaparak, sorarak, görerek, duyarak, modelleyerek, deneyerek öğrenirler. Bu öğrenme şekillerine göre; öğretmen sınıf içerisinde roller üstlenir, farklı yöntem ve teknikleri işe koşar. Öğretmen öğrenciyle etkileşimine göre, bazen anlatır, bazen tartışma yöntemini kullanır, bazen de örneklerle öğretimi gerçekleştirmeye çalışır. Bu bağlamda, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim sayesinde öğrenme ve öğretme stilleri sınıf ortamında birbirlerine göre şekillenmekte, karşılıklı bir dayanışma ve etkileşimle beraber eğitimin kalitesini artırmaktadır. Buna göre öğrencilerin öğrenme şekilleri kendi özelliklerine, hazır bulunuşluğuna,

öğrencinin eğilimlerine, öğretime karşı olan tepkilerine ve öğretmenin sınıf içindeki öğretim şekline bağlıdır denilebilir. Öğretim stilleri öğrenme ve öğretim ortamında nelerin etkili olduğunun anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Bu bölümde Grasha Öğretim Stil modeli çerçevesinde öğretim rolleri, öğretim stillerinin bütünleştirilmesi konuları ele alınmıştır.

1.1.4.1 Grasha'nın Öğretim Stil Modelinde Öğretim Roller

Öğrenme-öğretim sürecinin temel basamağı olan ilköğretim kademesi ve bu kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri, bulunması gereken özellikleri ve öğretim stillerinin incelediği araştırmada Grasha'nın öğretim stili modelini kullanmanın gerekçesi; aynı zamanda bir psikolog olan eğitimci; öğrenme stillerine ait çalışmalarında en önemli etkenlerden biri olarak öğretmenin öğretim stilini görmekte, bunu sosyal etkileşim modeli ile beraber iyi bir kavramsal temele oturtmaktadır. Bunu şu şekilde açıklarsak; öğretim stili doğasını anlamak için stili oluşturan bileşenlerin belirlenmesi gerekir. Bu bileşenlerin belirlenmesi için yapılan çalışmalar öğretim stilleriyle ilgili farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Her bir model farklı bileşenler (öğretmen ve öğrenci açısından) bağlamında incelenmeye çalışılmaktadır (Aktan, 2012: 75). Eğer stil, kişiden kişiye değişen bir özellik olarak tanımlanıyorsa, bu potansiyel olarak yeryüzündeki öğretmen sayısı kadar farklı stil olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında stil, bir kişinin yaptığı her şeyi içine alırken aynı zamanda da sistematik bir şekilde incelenmesi zor görünmektedir. Bu ikilemin çözümünde anahtar nokta, stili bir öğretim kadrosu olan öğretmenler tarafından ortaya konan davranışlar ve nitelikler olarak ele almaktır (Grasha, 1996).

Buradan hareketle öğretim stilini betimlemek için öğretmenin sınıf içindeki davranışlarıyla, öğretim ile ilgili düşünceleri üzerinde yoğunlaşılması önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Grasha'nın (1996, 2002a) öğretim stili üzerine çalışırken öğretmen özelliklerini ve rollerini belirlemiş, bunu alt kategorilere ayırmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimine dayanan 10 öğretim rolü belirlemiş olması, sınıftaki yürütücü gücün en önemli ögesi olarak öğretmeni görmesi ve sınıf içi tüm davranışlarına bakarak öğretim stilleri belirlenirken, bu öğretim rolleri ve buna bağlı davranışlar üzerine yapılandırılmış olması, modelin

alt yapısının daha güçlü olduğunun bir göstergesidir. Bu öğretmen rolleri kısaca açıklanmıştır.

a)Kuralcı: Bu roldeki öğretmenler, öğrencilerin soruları ve ihtiyaçları karşısında doğrudan salık verirler. Kısa ve öz açıklamalar yaparak, konu ile ilgili ayrıntıları ortaya koyarlar.

b) Sorgulayıcı: Sorgulayıcı rolünde öğretmenler, öğrencilerin sorunlarının veya kaygılarının kaynağına inerek eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi teşvik ederler. Bu rolde öğretmenler gerçeklerin özel yanlarını, kavramlara yönelik kapalı uçlu soruları veya bir yanıtın, bakış açısını ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular sorarlar.

c) Kısa Ders Anlatıcı: Bu öğretim rolünde öğretmenler, öğrenme ortamlarında konulara veya problemlere göre, ders sırasında sık sık kısa (2-5 dakikalık) sunumlar yaparlar.

d) Tartışmayı Kolaylaştırıcı: Tartışmayı kolaylaştırıcı rolünde öğretmenler, konular veya önemli bilgilerin üzerinde kısa kısa durmak yerine öğretmen, önem arz eden konuların gözden geçirilmesi için tartışma tekniğini kullanır, önemli yönlerini ortaya çıkarmak için sınıf ortamında bazı tartışmalar yapılmasını sağlarlar. Yeri geldiğinde aydınlatıcı açıklamalar yapar.

e) Rol Modeli: Rol modeli rolünde öğretmenler, öğrencilerin düşünceleri ve davranışları üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bir örnek model oluşturur. Dersin içeriği hakkında düşünmek için uygun yöntemler belirler, problemlerin nasıl çözülebileceğini tespit eder ve becerilerin uygulama alanlarını belirler.

f) Koçluk (Antrenör): Koçluk rolünde öğretmenler, öğrencileri gözlemler ve onlara ödev hazırlamada nasıl daha etkin ve verimli olunabileceğine dair öneri ve yönlendirmelerde bulunur. Öğrencilere tavsiyeler verir ve onları doğrudan gözler, cesaretlendirir daha etkili olmaları için onlara geri bildirim verir.

g) Danışman: Danışman rolünde öğretmenler, öğrencilere bir problemi çözebilmek için en uygun yollarını bulma konusunda yol gösterirler. Rolü gereği öğretmen öğrencilere doğrudan tavsiyelerde bulunmazlar. Bunun yerine öğrencilere belli bilgiler verir ve bazı seçenekler sunar. Öğrencilerle etkileşim içinde olarak problemlerin çözümü için alternatifler keşfetmelerine yardımcı olur. En uygun çözüm için cesaretlendirir.

h) Kaynak Kişi: Kaynak kişi rolünde öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını ve bilgi dağarcıklarını geliştirmeleri, için başka bilgi alanlarına yönlendirirler. Öğretmen öğrencilerinin mevcut problemleriyle ilgili araştırılması gereken literatüre ve görüşülmesi gereken kaynak kişilere yönlendirir.

i) Aktif Dinleyici: Aktif dinleyici rolünde öğretmenlerin amacı, bir ödev veya konu hakkında konuşulurken öğrencilerin konu hakkındaki ortaya çıkmamış daha yoğun duygu ve fikirlerini ortaya çıkarmaktır. Genellikle bu öğretim rolü, öğrencilerin ortaya çıkmamış öğrenme kaygılarını ortaya çıkarmak ve anlamak üzere kullanılır. Aktif dinleme, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sürecinde yaşanan sorunları ortaya çıkarmak ve ders içeriğine ilişkin duygu ve düşünceleri öğrencilerin bu bağlamdaki sorunlarına çözüm üretmede kullanılır.

j) Geri Bildirim Verici/Değerlendirmeci: Geri bildirim verici rolünde öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışları üzerinde düşünmeleri ve kullandıkları öğrenme yaklaşımının yararları ve dezavantajları üzerinde kafa yormalarını, öğrencinin proje veya ödevleriyle ilgili sürekli geri bildirim sağlayarak öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını görmesini sağlar. Geri bildirim yapılırken, öğrencinin kendi gelişimi açısından çevresiyle kıyaslama yapar nitelikte bir değerlendirme yapılmalıdır (Grasha, 2002a).

1.1.4.2 Grasha'nın Öğretme Stil Modelinde Öğretmen Davranışlarının Sınıflandırılması

Grasha (1994a) araştırmasında, yüksek öğretim elemanlarının belli bir yolla nasıl ve niçin öğrettiğine ilişkin bir konu analizi yapmıştır, bu analizinde öğrenme stillerini dikkate alarak (rekabetçi, işbirlikçi, çekingen, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme) stillerini temel aldığı analiz sonucunda öğretmenlerin davranışlarını aynı üstlenilen roller gibi on kategoriye ayırmıştır. Bu davranışlar şu şekilde sınıflandırılır.

a) Analitik/Yapay Yaklaşım göre Davranışlar: Öğretmen düz anlatım yöntemiyle beraber kuramsal konularla ilgili tartışma ortamı meydana getirir. Kendi bakış açısından hareketle farklı bakış açılarından sunumlar yapar, bunları tartışır.

b) Organizasyon/Anlaşılabilirliğe göre Davranışlar: Öğrencinin öğrenmesi ve anlayabilmesi için hedefleri açık ve net bir şekilde ortaya koyar. Bilginin organize edilebilmesi için düzenlemeler yapar. Örneğin; materyal seçimi.

c) Öğretmen-Grup Etkileşimine göre Davranışlar: Konuların etkili öğretilmesinde öğretmen öğrenciler arasında fikir paylaşımları yapar. Ortaya çıkan sorunları karşılıklı tartışabilir. Tartışmalarda öz eleştiri yapmalarını sağlayarak, cesaretlendirir.

d) Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine göre Davranışlar: Öğretmen her bir öğrenciye karşı saygılıdır, bireysel olarak ilgilenir. Öğretmenin birey olarak yaklaşması, onların ilgilerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranmasıdır. Örnek: Öğrenciler öğretmenlerine ders dışında da ulaşabilirler.

e) Dinamizm/İstekliliğe göre Davranışlar: Öğretmenin ders sırasında ki canlılığı, coşkulu anlatımı öğretme enerjisi, bundan dolayı zevk almasıdır.

f) Genel Öğretim Yeteneği Davranışları: Öğretmenin yetenekleri, kendi öğretme stiline uygun olarak gösterdiği davranışlardır. Öğretmenin genelde gösterdiği öğretimsel davranışlardır. Öğrencilerin dikkatini, ilgilerini sürekli tutma, ilgisini çekme gibi davranışlar bu kategoride yer alır.

g) Aşırı Yükleme Davranışları: Öğretmenlerin dersin hedeflerine ulaşmak için vermesi gerekenden daha fazla bilgiyi verme ihtiyacıdır. Örneğin; ders içeriğine göre farklı okumalar, ek alıştırmalar ve fazla ödev vermesi gibi.

h) Dersin Yapılandırılmasına göre/Planlama Davranışlar: Öğretmenin bir dersin organize edilmesinde ve sınıf ortamında gerçekleşecek öğrenmeyi detaylandırmasıdır. Örneğin, işlenecek konuyu programa göre organize edebilmesi, dersin plan ve programına aşırı derecede dikkat etmesidir. İş günü takvimi ve dersin ayrıntılı bir biçimde planlanması bu başlıkta yer alan davranışlardır.

j) Dersin Niteliği /Kalite Yaklaşımı Davranışları: Öğretmenin öğrencilerinin çalışmaları, performansları ve ürünleriyle ilgilenmesidir. Öğretmen öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünleri değerlendirir ve yakından ilgilenir. Öğrencileri daha nitelikli ürünler geliştirmeleri için cesaretlendirir.

k) Karşılıklı Öğretmen-Öğrenci Anlayışına göre Davranışlar: Öğretmen ve öğrenci arasında sınıfta oluşturulan ilişkinin niteliğine yönelik

davranışlardır. Sınıf içinde öğretmen-öğrencilerini dikkatli dinler, karşılıklı saygıyı doğal bir ortamda korur (Grasha,1994a).

1.1.4.3. Grasha Öğretme Stil Modelinin Bütünleştirilmesi

Grasha (1996, 2002a) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Grasha, öğretmenler ve öğretim stilleri üzerine yaptığı çalışmalarda, öğretmenlerin tek bir stile sahip olmadıklarını tam tersine birden fazla stil içinde yer alan davranışlar sergilediklerini belirlemiştir. *Stiller belirlenirken, birbirine yakın stiller arasında davranışlar açısından geçiş söz konusudur.* Öğretmenin sınıf içindeki durumuna göre; öğretim stillerinde bazı davranış stillerini ön plana alınırken, bazı davranış stillerini arka plana bırakabilir. Grasha, bu bütünleştirmeyi aynı ressamın paletindeki renk karışımlarına benzetir. Bu bütünleştirmeye bir öğretmenin ortaya koyduğu davranışların hangi stiller arasında salınım gösterdiği belirlenebilmektedir (Grasha, 1994a, 1996). Bu gözlemlere dayanarak, Grasha öğretim stil gruplarını dört gruba ayırmıştır. Bu gruplar, *bilgi aktarıcı/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* şeklindedir.

Her bir grubu incelediğinde; uzman öğretim stilinin tüm gruplarda oluşu dikkat çekmektedir. Bunun nedeni, öğretmenin kuramsal olarak sınıfta aktaracağı bilginin kendisinde var olduğunu bilmesi yatmaktadır. Bunun yanında öğrenme öğretim süreci içerisinde öğretmen gerektiğinde, işlenecek konuya göre ön bilgiyi öğrenciye vermesi gerekebilir. Her süreçte ders işlenirken araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi ya da buluş yoluyla öğretim stratejilerini kullanmaları gerekmez. Yeri geldiğinde sunuş yoluyla(öğretmenin aktarıcı ve uzman olarak işe koşulduğu) öğretim stratejisini de kullanmalıdır (Süral, 2013: 54). Bu sebeple öğretmenler uzman öğretim stilini, diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine her durumda yansıtıkları söylenebilir. Grasha'nın üzerinde durduğu öğretim stil grupları aşağıda verilmiştir.

1.Bilgi Aktarıcı/Otorite: Uzman/Otorite öğretim stiline sahip olan öğretmenler, sınıfta öğretmen merkezli eğitim ortamı ile ders işleyerek, öğretmenin ağırlığının daha fazla olduğu bir ortam oluştururlar. Öğretmen dersin

içeriğini, bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirir. Öğretmen sınıf içinde birlikte iletişime geçmesine, işbirlikçi yaklaşıma, bireysel farklılığa yönelik bir uygulamada bulunmaz. Sınıfta bilginin otoritesi ve alan uzmanı olarak kendini görür. Öğretmenin sınıf içindeki öğretiminin amacı kendi amacı ile aynı doğrultuda olduğundan, öğrenciden ders için iyi bir hazırlık bekler. Bu nedenle; sınıf içi öğrenme ortamları oluşturulurken öğrenci pek işe koşulmadığından, iletişime fazla dahil edilmediğinden öğrenci daha bağımlı ve pasif bir öğrenme stili tercih etmek zorunda kalabilir (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Öğrencilerin derse katılımı için teşvik edilmesi veya cesaretlendirilmesi söz konusu değildir. Özellikle büyük ve kalabalık sınıflarda, öğrencilerle etkileşimin ve imkânlarının sınırlı olduğu durumlarda etkili olabilir. Bu stilde geleneksel öğretmen merkezli bir uygulamayı yansıttığı görülmektedir. Grasha (1996), uzman/otorite öğretme stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

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

Tam bir geleneksel öğretme stilinin benimsendiği bu ortamda, öğrenciler dersi dinleyen ve özellikle sorulan sorulara cevap veren bir profil çizmektedir. Bilişsel düzeyin en alt basamağında verilen cevaplar çoğu kez, sentez düzeyine geçememektedir.

2. Kişisel Model/Bilgi Aktarıcı /Otorite: Bu öğretme stilleri grubundaki temel unsurlar; öğretmenin öğrencilerine bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiği konusunda rehberlik edebilmesi, yol göstermesi ve örneklerle rol model oluşturmasıdır. Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için zaman zaman sınıf kontrolü öğrencilerle paylaşılır. Bu durumda ne yapabileceklerini göstermeye izin verir. Farklı bakış açılarını öğrenciyle paylaşır. Böylelikle öğretmen öğrencilerine

uygulamalarla yol gösterir, rehberlik eder. Bu tür yol gösterme faaliyetleri sınıfta rahatlıkla yapılabilir. Öğretmenin yol göstermesi ve model oluşturma faaliyetleri sırasında öğrenciler öğretmenin tüm hareketlerini gözlemleyerek, kendi hareketlerini planlar ve uygularlar. Bu süreçte öğretmenin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almalıdır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Grasha (1996) göre, kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- a. Rol modellemelerini gösteri yolu ile yapma.
- b. Alternatif yaklaşımları tartışma.
- c. Farklı bakış açılarını paylaşma.
- d. İçerikle ilgili bazı durumlar için, 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.
- ı. Doğrudan öğretimler yapma, öğrencinin dikkatini çekme, etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin derse katılımını teşvik etme.

Ortaya konulan bu stil grubu, ilkinde göre daha öğrenci iletişimi ve etkileşimi olan esnek bir yapıdadır. Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimine vurgu yaparak, iletişim kurmadaki anlayış farklılığı görülmektedir. Özellikle öğretmenin rol model olarak sınıfta bulunması birçok açıdan ilk gruba nispeten daha olumlu yönde bir sınıf ortamının oluşmasına imkan vermektedir.

3. Rehber/Kişisel Model/Bilgi Aktarıcı: Bu öğretme stillerine sahip öğretmenler sınıfta aktif öğrenme için öğrenciyi teşvik eder, etkinlikler düzenler, sınıf içi etkileşimleri kolaylaştırırlar. Öğretme sürecinin yön vericisidir. Öğretmenler uzmanlıklarını etkinlikleri organize etmede ve öğrencilere yol göstermede ustaca kullanırlar. Uzmanlığı ile beraber farklı öğrenme deneyimlerine de açıktırlar. Bu süreçte öğretmen zamanının büyük bir bölümünü öğrencilerin sorularını cevaplandırarak, davranışlarını izleyerek ve eleştirel düşüncelerini teşvik ederek geçirir. Sınıfta işbirliğine dayalı öğrenme hakimdir. Öğretme sürecinde öğrencilerin katılımlarına, etkileşimlerine, yorumlamalarına ve sorgulamalarına dayanılarak ilerlenir. Öğretmenler öğrenme sürecinde öğrenciye

yardım etmek için süreç üzerinde belirli bir kontrol sağlarlar. Bu durum öğretmenin öğrencilerle olumlu ve demokratik bir sınıf atmosferinde yer almasına sebep olur. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alabilir ve bağımsız olmalarına çalışılır (Grasha, 1996). Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- a. Örnek olay çalışmaları yapma.
- b. Zihin haritası tartışmaları, eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalar yapma.
- c. Kılavuzlanmış okumalar yapma.
- e. Problem tabanlı öğrenmeyi gerçekleştirme.
- f. Rol oynama ve benzetmeler yapma.
- g. Öğrenci ve öğretmen ders sunum günler düzenleme.
- h. Küçük grup tartışmaları yapma.
- ı. Rehberlik çalışmaları yapma.
- j. Yuvarlak masa tartışmaları yapma.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği, bir öğretim stili grubu ortaya konmaktadır. Öğretmen duruma göre ön bilgiyi verip, devamında öğrencilerin bu ön bilgi yardımıyla yeni bilgilerini oluşturdukları, yeni bilgilerin inşasında ön bilgiyi yapılandırdıkları bir öğretim ortamı görülmektedir. Öğrenciler işbirlikli çalışmalara yönlendirilerek, öğretmenin sadece gerekli durumda rehber olarak çalışmaya dahil olduğu bir profil ortaya konulmaktadır. Bununla beraber öğrencinin öğrenme stillerini ortaya koymakta amaçlanmaktadır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

4. Temsilci/Rehber/Bilgi Aktarıcı: Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler öğrencilerin grup veya bireysel olarak bağımsız öğrenme etkinliklerine katılımını sağlar. Her bir öğrenci kendi öğrenme sürecini kendisi yönetebilir, kendi hazırladığı projeler üzerinde çalışabilir, bireysel öğrenmelerine yardımcı olur. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç duydukları zamanda soru soracakları bir kaynak kişi konumundadır. Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilere birer danışman olarak hizmet verirler. Bu stil daha çok öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında etkili olarak kendini gösterebilir (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bu nedenle temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim

stillerine sahip öğretmenler, bir önceki gruptaki kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretme stillerine sahip öğretmenlere göre, daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar. Bu öğretme stili temelini öğrenci bileşeni üzerine oturtmuştur. Öğrencinin daha aktif katılımı ve üst düzey bilişsel becerileri kazanması daha üst derecede öğrenmeyi sağlar (Grasha, 1996). 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 birleş-ayrıl takımları kullanma.
- e.** Bağımsız çalışma ve araştırmalar yapma.
- f.** Panel tartışmaları ve görüşmeler yapma.
- g.** Öğrenci dergileri çıkarma
- h.** Yap-boz grup çalışmaları yapma.
- ı.** Kendi başına keşfetme etkinlikleri ve uygulamalar yapma.
- j.** Tartışmalar yapma.

Bu grup içindeki en önemli esas, öğrenciyi bireysel olarak değil, bir bütün olarak algılaması, gruptaki iletişimi güçlendirmek için yoğun çaba sarf etmesidir. Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimin doğal süreci, 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 temeli öğrencidir (Grasha, 1996).

Böyle bir sınıf ortamında öğretmen ile öğrenci beraber çalışır, bilgileri paylaşır. Öğrenciler, yaptıkları görev hakkında neler hissettiklerini rahat ifade edebilirler. Bir önceki gruptan ayıran net fark ise, değerlendirmenin sadece ürün odaklı değil, öğrenme süreci içerisinde de devam etmesidir. Alternatif değerlendirme tekniklerinin etkili bir şekilde kullanılır. Portfolyo çalışmaları

yürütülerek, öğretmen-öğrenci, hatta velinin sürece aktif bir şekilde katıldığı söylenebilir (Süral, 2013:58).

Grasha (1996) öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları çeşitli öğretim stillerini, belirli öğretim yöntemleri ile özdeşleştirmiş; örneğin öğretmen merkezli bir öğretim stiline (uzman, otorite) anlatım yöntemi; öğrenci merkezli öğretim stiline (kolaylaştırıcı, temsilci) tartışma ve proje yöntemi kullanılır demiştir. Yukarıda bahsedilen, öğretim stili modellerinde belirtilen öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntemleri Tablo 3'te kısaca özetlenmiştir.



Tablo 3 Grasha Öğretme Stillerine Ait Gruplar ve Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri

| Gruplar | Öğretme Stili Grupları | Öğretim Yöntemleri |
|---------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grup 1 | Uzman/Otorite | Sınıfta düz anlatımlar (bire-bir ders anlatımları) yapılır. Temel(bilgi) gereksinimleri giderilir. Sınavlar ve notlar üzerinde durulur. Konuk konuşmacılar sınıfa davet edilir. Teknolojiye dayalı sunumlar veya kısa süreli ders anlatımları yapılır. Öğretmen merkezli tartışmalar soru-cevap tekniği kullanılır. Dönem ödevleri verilir. |
| Grup 2 | Kişisel model/ Uzman/Otorite | 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. Öğrenciyi danışmanlık/rehberlik edilir. İşbirliğine dayalı öğretim kullanılır. Öğrencinin dikkatini çekme etkinlikleri gerçekleştirilerek öğrencinin derse katılımı teşvik edilir. Kişisel bakış açıları paylaşılır. |
| Grup 3 | Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman | Küçük grup tartışmaları yapılır. Örnek olay çalışmaları yapılır. Zihin haritası, eleştirel düşünmeye dayalı yorumlar yapılır. Bireysel buluş etkinlikleri yapılır. Yönlendirici 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 | Sınıf sempozyumları yapılır. Modüler öğretim gerçekleştirilir. Eşli öğrenme, üçlü yardımlaşma, küçük grup çalışmaları, birleşip ayrılma (Yap-boz) grup çalışmaları yapılır. Bağımsız çalışma ve araştırmalar yapılır. Panel tartışmaları ve görüşmeler yapılır. Öğrenci dergileri çıkartılır. Kendi başına keşfetme etkinlikleri ve uygulamalar yapılır. Tartışma, bağımsız çalışma, işbirlikli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir. |

Grasha (1994a, 1996).

Tablo 3 incelendiğinde, Grasha (1996) öğretme stili gruplamasında *uzman öğretme stilinin varlığının*, her grupta sabit olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine gereken bilgileri vermekle sorumlu gördüklerini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler ile yakın ilişkiler içinde olan

öğretmenlerin (sınıf öğretmenleri gibi) uzmanlıklarını onlara daha çok hissettirmek istemeleri de söz konusu olabilir. Bu öğretmenler uzmanlıklarını diğer öğretim stillerine ait özellikler ile birleştirerek öğrencilerde uygulamaktadır. Günümüzde öğretmenler, mesleki yükümlülük olarak algıladıkları uzmanlıklarını, öğrenciler üzerinde rehberlik, danışmanlık ve kılavuzluk yetenekleri ile bütünleştirerek öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıracak etkili bir yol olarak algılamaktadırlar. Bunun yanında öğretmenler sınıftaki bilgi aktarıcı pozisyondan sıkılmaktadır. Elbette ki bu durumda öğretmen merkezli stillerden öğrenci merkezli stillere geçiş, öğretmenin her yönden ustalığını, alan uzmanlığını gerektirmektedir. Kısacası; öğrenci üzerine fazladan duyarlılığın gelişerek, öğrenme stillerini de göz önüne almasını gerektirmektedir.

1.1.4.4. Grasha Riechmann (1996) Öğretim Stili Ölçeği (TSI)

Öğretim stili belirleme ve ölçek geliştirme çalışmaları ile ilgili daha önceki bölümlerde ülkemizde nasıl bir gelişim geçirdiğine değinildiği gibi, birçok araştırmacı 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 (Üredi, 2006: 63).

Ölçme araçlarının 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. Araştırmada, Grasha Öğretim Stil Ölçeği kullanıldığından dolayı, bu ölçekten bahsedilecektir. Tüm öğretim stil tercihi ölçeklerinde öğretmenin baskın bir stili olduğu varsayımından hareket eder. Grasha (1996) öğretim stil ölçeği, dördüncü kategorideki öğretim stil ölçeğinin

bir örneğidir. Grasha'da öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını, inanışlarını, bilgilerini, performanslarını yansıttığını ileri sürerek öğretmenlerin mevcut öğretim stili tercihlerini belirlemeye yönelik olarak “Öğretim Stili Ölçeği (Teaching Style Inventory)”ni geliştirmiştir (bkz. Ek 2). Grasha (1996) yaptığı bir çalışmada bir kolej öğrencisi ve öğretmenleri ile çalışarak, öğretmenlerin belirli bir yolla niçin ve nasıl öğrettiğine ilişkin bir analiz yapmış, bu analiz sonucunda ölçeğini uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personel model), yol gösterici (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş sınıfa ayırmıştır. Her alt boyutta sekiz soruya yer vermiştir. Araştırmacı, 40 maddeye yer verdiği ve yedili likert tipi olarak geliştirdiği ölçme aracında bir öğretmenin birden fazla stili bir arada kullanabileceğini belirtmiştir. Uzman ve otoriter öğretim stillerinin öğretmen merkezli, yol gösterici ve temsilci öğretim stillerinin ise öğrenci merkezli olduğunu ve kişisel modelin ise her iki grubun özelliklerini gösterdiğine vurgu yapmıştır. Grasha (1996; 2002a) çalışma örnekleminde yaptığı gözlemler ve görüşmeler sonucunda beş öğretim stilinin bütünleştirilmesi ile dört grubun ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu gruplar; uzman/otoriter, kişisel model/uzman/ otoriter, yol gösterici/kişisel model/ uzman ve temsilci/ yol gösterici/ uzman şeklindedir.

1.2. İlgili Araştırmalar

1.2.1. Öğretim Stili ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalardan, özellikle son on yılda yapılanlar aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 4 Türkiye’de Öğretme Stili ile İlgili Olarak Yapılan Son On yıldaki Çalışmalar

| Araştırmacı/lar | Katılımcılar | Kullanılan Ölçme Araçları | Araştırmanın Sonucu |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dilek(2001) | 219 öğretmen 7 sınıf öğretmeni 1 müdür ve 2 müd.yardımcısı | PRINDEP Öğretmen çizelgeleri adapte edilmiş | Tarih öğretimindeki ortaya çıkan öğretmen tipleri |
| Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban(2002) | 30 kimya öğretmeni 331 lise öğrencisi | Grasha Öğretme stil ölçeği Kimya tutum ölçeği | Öğretmen merkezli yaklaşımın kimya dersi tutumuna etkisi |
| Karataş(2004) | 479 üniversite öğrencisi 5 öğretim elemanı | Grasha Öğrenme stil ölçeği Grasha Öğretme stil ölçeği | Akademik başarı puanları ile öğretim stili arasındaki anlamlı ilişki olması |
| Ertekin(2005) | 228 ortaokul öğrencisi Matematik öğretmenleri | Kolb öğrenme stil ölçeği Reid öğretme stil ölçeği Matematik başarı testi | Öğrenme ve öğretme stilleri ile başarı arasında ilişki olmaması |
| Üredi(2006) | 1306 ilköğretim öğretmeni | Grasha öğretme stil ölçeği Algı ölçeği (Şişman ve Acat) | Öğretme stil tercihleri ile mesleğe ilişkin algı arasında anlamlı farklılığın olması, cinsiyet, kıdem, yaş, okul türü arasında anlamlı ilişki olmaması |
| Küçüktepe(2007) | 1691 ortaokul öğretmeni | Guskey ve Passaro öğretmen yeterlik ölçeği Singelis öz oluşum Ölçeği Saban tip göstergesi ölçeği | Öğretme stili ile öz oluşum türleri arasında anlamlı farklılığın olması Öz yeterlilik algısı ile öğretme stili arasında anlamlı farklılığın olmaması |
| Kolay(2008) | 25 fen bilimleri öğretmeni 693 ortaokul öğrencisi | Grasha öğretme stil ölçeği Grasha öğrenme stil ölçeği Başarı testi | Farklı öğretme stillerinin başarı testi puanlarına anlamlı farkın olduğu, farklı öğrenme stiliindeki öğrencilerin başarı puanlarına etkisinin olmaması |
| Bilgin ve Bahar (2008) | 57 sınıf öğretmeni | Grasha öğretme stil ölçeği Grasha öğrenme stil ölçeği | Öğrenme ve öğretme stilleri arasında anlamlı ilişki olması |
| Altay(2009) | 189 beşinci sınıf öğretmeni | Grasha Öğretme stil ölçeği Gözlem ve Görüşme | Öğretme stillerinin öğretmen-öğrenci merkezli stiller olduğu Gözlem ve görüşme sonucunda karakteristik özelliklerin öğretme stiline yansması |
| İnce ve Hünük(2010) | 246 beden eğitimi öğretmeni | Kulinna ve Cothran Beden eğit .Öğrt. Öğretim stilleri değer algıları anketi | Beden eğitimi öğretmenlerinin en çok öğreten stillere değer verdiği sonucu |
| Şentürk(2010) | 954 ortaokul öğrencisi 21 matematik öğretmeni | Grasha öğrenme stil ölçeği Grasha öğretme stil ölçeği Matematik başarı testi | Öğretme ve öğrenme stili arasında anlamlı ilişki olmaması |

Tablo 4 (Devam) Türkiye’de Öğretme Stili ile İlgili Olarak Yapılan Son On yıldaki Çalışmalar

| | | | |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Artvinli(2010) | 242 coğrafya öğretmeni | CORD Öğretme stilleri envanteri | Coğrafya öğretmenlerinin ezbere dayalı ,pasif öğretim stili tercih etmesi |
| Sürel (2010) | 241 öğretim elemanı | Grasha öğretim stil ölçeği | Öğretim stillerinin cinsiyet, yaş, fakülte, ders alanları değişkenleri arasında anlamlı farkların olması |
| Sarıtaş ve Süral(2010) | 440 üniversite öğrencisi 241 öğretim elemanı | Grasha Öğrenme stil ölçeği Grasha Öğretim stil ölçeği | Ölçeklerin Türkiye’deki örneklem gruplarına uygulanabilirliği |
| Dedebali, Dinçer, Dursun ve Saracaloğlu(2011) | 132 kadın,78 erkek ilköğretim öğretmeni | Grasha Öğretim stil ölçeği | Öğretmenlerin öğrenci merkezli stilleri tercih etmesi, öğretim stillerinin değişkenler arasında anlamlı farklar bulunması |
| Üredi(2011) | 842 kadın,464 erkek ilköğretim öğretmeni | Grasha Öğretim Stil Ölçeği Demografik bilgi formu | Öğretmenlerin öğretim stillerinde kademe ve branş düzeyinde anlamlı ilişki olması,diğer etkenlerle (cinsiyet,yaş gibi) anlamlı olmaması |
| Mertoğlu(2011) | 137 fen bilimleri öğretmeni | Grasha Öğretim stil ölçeği Kişisel bilgi formu Taylor ve Fraser Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği | Yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algının yüksek olması, yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıların, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında ilişkinin olmaması |
| İkikardeş ve Şentürk(2011) | 954 ortaokul öğrencisi 21 matematik öğretmeni | Grasha Öğretim Stil Ölçeği Matematik başarı testi Grasha Öğrenme Stil Ölçeği | Öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stillerinin matematik başarıları üzerinde etkisi |
| Kaleci(2012) | 374 üniversite öğrencisi(öğretmen adayı) | Epistemolojik İnanç Ölçeği Grasha Öğrenme Stil Ölçeği Grasha Öğretim Stil Ölçeği | Öğrenme stil tercihi ile epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin bir bulgu olmaması,öğretim stili inanç boyutları arasında anlamlı ilişkinin olması |
| Aktan (2012) | 770 ortaokul öğrencisi 93 sınıf öğretmeni | Matematik Akademik Başarı Testi Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği Matematik Motivasyon Ölçeği Grasha Öğretim Stil Ölçeği | Öğretim stilleri ile öğrenen merkezli stillerin akademik başarı yordama,öz düzenleme ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği sonucu |
| Maden(2012) | 79 Türkçe öğretmeni 30 İlköğretim öğrencisi | Grasha Öğretim Stil Ölçeği Öğrenci görüşme formu | Türkçe öğretmenlerinin daha çok rehber ve kişisel öğretim stili tercih etmesi |
| Süral(2013) | Her branştan 200 kişi Sınıf ögrt., Türkçe ögrt., Matematik ögrt., Sosyal Bilgiler Ögrt. olmak üzere 1000 öğretmen | Grasha Öğretim Stil Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Sınıf Yönetim Ölçeği | En fazla rehber öğretim stili tercih edildiği,öğretim stillerinin farklı değişkenler arasındaki anlamlı farklılığı, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı pozitif yüksek düzeyde, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı negatif yüksek düzeyde ilişki olması |

Tablo 4 (Devam) Türkiye’de Öğretme Stili ile İlgili Olarak Yapılan Son On yıldaki Çalışmalar

| | | | |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kulaç(2013) | 102 Tıp fakültesi öğretim üyesi | Grasha Öğretim Stil Ölçeği | Öğretim üyelerinin çoğunun öğrenen merkezli stillere sahip olması(uzman/otoriter/kişisel model) |
| Gencil (2013) | Türkiye’den 283 ABD’den 229 öğretmen (Coğrafya,Sınıf,Fen bilgisi,Türkçe,İngilizce branşı) | Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği | Türkiyede uzman/otorite/kişisel model tercih edilirken,ABD’de temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stillerin tercih edilmesi Türkiyede hümanist yaklaşıma uygun stillerin olması |
| Arpacı (2013) | 120 erkek,77 kadın Din Kültürü Öğretmeni | Grasha Öğretme Stili Ölçeği | Din kültürü öğretmenlerinin daha çok uzman ve temsilci stile sahip olması |
| Dilbaz ve Kılıç (2013) | 94 Fen lisesi öğretmeni | Grasha Öğretme Stil Ölçeği Kişisel Bilgi Formu | Fen lisesi öğretmenlerinin kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili tercih etmesi,öğretim stilleriyle kıdem,yaş,cinsiyet ve branş bazında anlamlı ilişki olmaması |
| Gülten ve Özkan(2014) | 68 İlkokul 4.sınıf öğretmeni | Grasha Öğretme Stil Ölçeği Kişisel Bilgi Formu | Öğretmenlerin öğretim stilleri ile cinsiyet,yaş,medeni durum,mesleki deneyim,mezun olunan alan,lisede okunan alan,sınıf mevcudu değişkenleri gibi istatistiksel açıdan anlamlı fark olmaması |
| Dilekli(2015) | 1003 Sınıf Öğretmeni | Düşünme Becerilerine Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulama Ölçeği(DBÖ) Düşünme Becerisine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği(DBÖA) Grasha Öğretim Stili Düşünme Becerisine Yönelik Öğretim Ölçeği(DBÖS-A) | Düşünme becerilerine yönelik sınıf içi uygulamaları, özyeterlilik algıları ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişki olması |
| Demir ve Aydın Uygun(2015) | 245 Müzik Öğretmeni | Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği | Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih ettiği. |
| Kabaran (2016) | 154 Öğretim Elemanı | Kişisel Bilgi Formu Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği | En fazla rehber, en az danışman öğretme stili olduğu, öğretme stillerinin tercihlerinin TPAB (Teknolojik pedagojik alan bilgisi) yeterliliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı, teknolojik bilgi ve alan bilgisini yormadığı sonucu |
| Dilekli ve Tezci(2016) | 1003 Sınıf Öğretmeni | Düşünme Becerileri Öğretim Ölçeği Öğretme İçin Sınıf Uygulamaları Ölçeği Grasha Öğretme Stil Ölçeği | Rehber öğretme stiline özyeterlilik ve öğretme düşünme pratikleri üzerinde daha anlamlı olması, diğer stillerin bu değişkenlerden daha az etkilenmesi. |

Tablo 4 (Devam) Türkiye’de Öğretme Stili ile İlgili Olarak Yapılan Son On yıldaki Çalışmalar

| | | | |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedeşali(2017) | 122 sınıf öğretmeni 38 Fen ve Teknoloji 75 Türkçe öğretmeni olmak üzere 235 öğretmen | Minnesota İş Doyum Ölçeği Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Grasha Öğretme Stili Ölçeği | Tercih edilen stillerin sıra ortalamasında anlamlı bir farkın olmaması, ilk sırada rehber/temsilci/uzman öğretme stilinin olması, Sıra ortalamaları bakıldığında, bilgi aktarıcı ve kişisel öğretme stiline Fen öğrt.; otoriter ve danışman öğretme stiline Türkçe ve rehber öğretme stiline ise sınıf öğretmenlerinin ortalamaları daha yüksektir. |
| Ünal(2017) | 300 Öğretmen Adayı 139 Öğretmen | Grasha Öğretme Stili Envanteri | Öğretmen adayları kolaylaştırıcı ve model öğretme stilini, öğretmenlerin uzman ve resmi öğretme stilini tercih etmesi, erkek öğretmenlerin daha çok uzman olması |
| Ekici ve Kaya(2017) | 111 Kadın,91 Erkek Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Kişisel Bilgi Formu Epistemolojik İnanç Ölçeği Grasha Öğretme Stili Ölçeği | Çeşitli değişkenler ile epistemolojik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması, en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman stilin olduğu, diğer değişkenlerle (kıdem, meslek yılı,fakülte,okul türü gibi) anlamlı fark olması |
| Aktan ve Tezci (2018) | 93 Sınıf öğretmeni | Grasha Öğretme Stili Ölçeği | Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde en fazla kullandıkları öğretim stili Rehber/kişisel model/uzman öğretim stili olması. |

1.2.2. Öğretme Stili İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında bugüne kadar yapılmış araştırmalarda öğretim stili ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları kısaca aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 5 Öğretme Stilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

| Araştırmacı/lar | Katılımcılar | Kullanılan Ölçme Aracı | Araştırmanın Sonucu |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grasha(1994) | 381 Öğretim Elemanı | Grasha Öğretme Stil Ölçeği Demografik Bilgi Formu | Uzman/otoriter öğretim stiline daha fazla eğilimli olduğu, kadınların temsilci/ yol gösterici/uzman stili tercih etmesi |
| Levine (1998) | 28 Sınıf Öğretmeni | Öğretme Stili Ölçeği | Öğrenci merkezli öğretme stiline, öğretmen merkezli öğretme stiline matematik öğretiminde kaygı düzeyinin daha düşük olması |
| Lindsay(1999) | 1997 döneminde rastgele seçilen kayıtlı öğrenciler 107 üniversite öğrencisi | Kolb Öğrenme Stil Ölçeği Öğrenci Tatmini Anket Formu Öğrenci Başarı Testi Öğrenci Anketi | Öğrenme ve öğretme stili arasında uyum sağlandığında teknoloji kullanımı ile birlikte öğrenci başarı ve tatminin arttığı sonucu |
| Grasha ve Yangarber-Hicks(2000) | 50 Öğretim üyesi ve öğrencileri | Grasha Öğretme Stil Ölçeği Grasha Öğrenme-Öğretme Ölçeği Öğretmen Anketi | Geleneksel eğitim sınıflarında bağımlı öğrenme stili ders başarılarına negatif yönde bir ilişkinin olması, teknoloji sınıflarında ilişki olmaması, formal öğretme stiline öğretmenlerin öğrenci başarıları düşük, kişisel ve kolaylaştırıcı öğretme stiline öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları yüksek gibi sonuçlar bulunması |
| Mitchell(2000) | | Myers-Briggs Öğrenme Stil Ölçeği Grasha Öğretim Stil Ölçeği | Web tabanlı eğitim olarak öğrenim ve öğretim stillerini birleştiren kadın öğrencilerin başarı ve tutum puanlarının yüksek olması |
| Stitt-Gohdes(2001) | 8 Öğretmen 212 Yükseköğretim Öğrencisi | Canfield Öğrenme Stili Ölçeği Canfield Öğretim Stili Ölçeği | En çok tercih edilen öğretme stili doğrudan deneyim, en az tercih edilen stil ise okuma olduğu öğrencilerin öğretmenlerin stilleriyle eşleşmesi |
| Lester-Short(2001) | 334 Öğrenci 250 Alan Öğretmeni | Demografik Bilgi Formu Grasha Öğrenme Stil Ölçeği Grasha Öğretme Stil Ölçeği Friedlander ve Word Danışmanlık Stilleri Ölçeği Efstation,Patton ve Kardash's Yöneticiler ve Danışmanlar için Çalışma Uyumu Ölçeği | Öğrenci-öğretmen öğrenme stilleri öğretmenlerin öğretim stilleri öğrencinin öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmaması, çalışma uyumunda karşılıklı anlayıştan yana alıcı odaklı davranılması |

Tablo 5 (Devam) Öğretme Stilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

| | | | |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quitadomo(2002) | 474 Üniversite Öğrencisi | Grasha Öğretme Stil Ölçeği Eleştirel Düşünme Performansı Ölçeği Akran Grupları İçin İşbirlikçi Öğrenme Ölçeği | Eleştirel düşünme becerileri öğretme stillerine ve akran gruplarındaki işbirlikçi öğrenme üzerinde etkili olması, fen ve matematik öğreniminde eleştirel düşünceye katkısının olması |
| Lloyd(2002) | 158 Öğretim Elemanı | Grasha Öğretim Stil Ölçeği Demografik Bilgi Formu Bilgisayar Davranış Ölçeği Davranışsal Kontrol ve Öğretimde Bilgisayar Kullanımı Ölçeği | Bilgisayar kullanımı ile öğretme stili arasında anlamlı bir ilişki olmaması, bilgisayarla öğretime karşı tutumla anlamlı ilişki olmaması, kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli stile sahip olması, erkek öğretmenlere göre bilgisayar ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olması |
| Sutton(2003) | 10 İlköğretim sekizinci sınıf öğretmeni ve öğrencileri | Bireysel Görüşmeler (Röportajlar) | Öğrencilerin öğrenme stillerinin öğretmenlere göre değiştiği, şekillendiği, öğretmenlerin öğretme stili ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi uygulamalarının desteklenmesi |
| Mendoza(2004) | 59 Erkek, 25 Kadın Öğretmen | Grasha Öğretme Stil Ölçeği Demografik Bilgi Formu | Öğretmenlerin çoğunun kişisel model/uzman/otoriter olması, öğretme stilinde yaşın önemli bir faktör olmaması |
| Mwangi(2004) | 98 Rehberlik Bölümü mezunu öğrenci | Grasha Öğretme Stil Ölçeği | Kişisel model, yol gösterici öğretme stilleriyle öğrencilerin genel öğretim etkililiği algıları arasında pozitif yönde anlamlı olması |
| Rich(2006) | 338 Atletik İdman Eğitimi Öğretmeni | Grasha Öğretme Stil Ölçeği Pedagojik Bilgiler Anketi | Baskın öğretme stilinin kişisel model olması, pedagojik özgeçmiş ile öğretme stillerinin anlamlı bir ilişki olmaması |
| Mc Gowan(2008) | 62 Öğretim Üyesi 258 Temel dersler 189 Mesleki ders alan yükseköğretim öğrencisi | Grasha Öğretme Stil Ölçeği Sınav Sonuçları | Temel dersler veren öğretmenler uzman/otoriter, mesleki dersler veren öğretmenler kişisel model/yol gösterici/temsilci(öğrenci merkezli) olması, başarının öğrenci merkezli artması |
| Minkler(2008) | 131 Eğitimci | Grasha Öğretme Stil ölçeği(Online) Grasha Öğrenme Stil Ölçeği(Online) Telefon Görüşmeleri | Öğretmenlerin daha çok kendi öğretme stillerine ağırlık verdiği, online ortamda öğretme ve öğrenme stillerinin yeterince anlaşılabilmesi |
| Koutsoupidou(2008) | 25 İlkokul Öğrencisi ve Öğretmenleri | Görüşme ve Mülakatlar Röportajlar | Öğretmen merkezli öğretim stiline göre sınıfların yaratıcılık test puanları, öğrenci merkezli stildeki sınıfların yaratıcılık test puanlarından düşük olması |

Tablo 5 (Devam) Öğretme Stilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

| | | | |
|----------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coldren ve Hively(2009) | 85 Lisans Öğrencisi | Anketler Video Kayıtları (Etkin, tarafsız otoriter stiller) | Öğrencilerin en çok etkin stili olumlu bulması, otoriter stili en olumsuz bulması, öğretimde öğretmem stiline en az içerik kadar önemli olması |
| Canto ve Salazar(2010) | 72 Lise öğretmeni | Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği Bilgi Toplama Anketi(Kişisel) Öğretmen İnanç Anketi | Matematik öğretmenlerinin tercih ettiği öğretim stili ile öğretmen inançları arasında anlamlı ilişki olması, kolaylaştırıcı temsilci stiline akademik başarıya etkisi |
| Floyd(2010) | 306 Teknik Eğitim Öğretmeni | Zinn Yetişkin Eğitim Felsefesi Envanteri | Öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğretmen merkezli stillere ağırlık vermesi |
| Sulaiman vd.(2011) | 156 İlköğretim Ortaöğretim Öğretmeni | Demografik Bilgi Formu Çoklu Zeka Profili İstihbarat Profili Anketi | İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında stil farklılığının olması, ilköğretim öğretmenlerinin daha çok doğacı ve çevre odaklı, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi öğrenmeye önem vermesi |
| Wood ve Larsen(2011) | 60 Öğrenci | | Öğretmenlerin öğretim stilleri ile yaratıcılık becerileri arasında bir ilişki olması |
| Heidari, Nourmohammadi, Nawrouzi(2012) | 102 EFL Lise Öğretmeni | Öğretmen Etkinlik Algı Ölçeği(Moran&Hoy) Grasha Öğretim Stil Ölçeği | Özyeterlilik ile öğretim stili arasında ilişki olması, yüksek özyeterliliğe sahip olanlar kişisel ve temsilci model olması, uzman ve formal otorite öğretim stili ise düşük öz yeterliliğe sahip olması gibi sonuçlar |

Her iki tablodaki çalışmalar analiz edildiğinde; araştırmanın ana çatısı olan öğretim stilleri ve özellikle Grasha'nın öğretim stil ölçeğinin kullanıldığı, sınıf öğretmenleri üzerinde olan yurt içinde ve yurt dışında yapılan çok sayıda araştırma ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde ise, Grasha Öğretim Stili ölçeğinin yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğunun, öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili ya da; öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi temel aldığı tespit edilmiştir (Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2002; Karataş, 2004). Öğretmenlerin öğretim stillerinin, öğrenci başarısına, akademik beceri ve performansa, bilişsel süreç becerisine, cinsiyet, tutum, inanç, algı, iş doyumu, öz-yeterlilik, sınıf yönetimi, mesleğe yönelik algı, iş doyumu, kaygı, teknolojik eğilimler, matematik başarısı gibi belirlenen farklı değişkenlerle olan ilişkilerinin incelendiği çalışmalar da yoğunluk kazanmaktadır (Aktan ve Tezci, 2018; Altay, 2009; Arpacı, 2013; Bahar ve Bilgin, 2008; Dedebalı, Dinçer, Dursun ve Saracaloğlu, 2010; Ekici ve

Kaya, 2017; Gencel, 2013; Gülten ve Özkan, 2014; Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedeşali, 2017; Süral, 2013; Sürel, 2010; Üredi, 2006; Üredi, 2011).

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim stilleri belirlenirken, sadece mevcut anketlerle öğretim stil algısı yansıtılmıştır. Bu durumun ise, öğretmenlerin öğretim stillerini etrafıca ortaya koymak yerine, daha çok onların kendilerini nasıl algıladıklarını, öğretim stil algısını açıkladığı ileri sürülebilir. Kişilerin algıları gerçeği yansıtmayabilir. Yansıtılan duruma ulaşabilmek için, tek bir veri kaynağı yerine, gerçekliği ortaya çıkarabilecek farklı veri kaynakları kullanılmalıdır. Bu gerekçelerle mevcut çalışmada kullanılan öğretim stil ölçeği, gözlem ve video kayıtları ve bu verilerin konu alan uzmanın izlemesi gibi yollarla veriler sağlanmıştır. Esas amaç, veri çeşitliliğini artırarak, var olan durumu, kapsamlı şekilde sunabilmektir. Gözlenen durum ile bu duruma ait algı arasındaki ilişkiyi açıklamak, istenilen sonuca ulaşmak için daha sağlam bir yol olacaktır. Farklı kaynaklardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak ve türetilmiş puanlar elde edilerek güvenilirliği ve geçerliliği daha yüksek bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenliği, tek başına özel bir alan öğretmenliğidir. Bu branşın öğrenme-öğretim süreci, girdisi, sınıf iklimi, doğası gereği farklı boyutlarda incelemeyi gerektirmektedir. Okul çağında olan çocuklarla iletişim, etkileşim ve davranış yönünde farklı bir sistem ile öğretim stili incelenmelidir. Benzer şekilde literatürde sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerini tek başına inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, mevcut araştırmayla eğitim öğretim sürecinin başlıca yürütücü unsuru konumunda olan sınıf öğretmenlerinin, öğretim süreci içerisinde sadece öğretim stil algısı ele alınmamış, öğretim stilini incelemek üzere tasarlanan çok yönlü nitel verilerle desteklenen bir çalışma ortaya konmuştur. Birden çok veri kaynağının işe koşularak, algılanan ile görülen öğretim stillerinin karşılaştırıldığı bu araştırma, benzer araştırmalardan farkını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle özgün bir çalışma olması umulmaktadır.

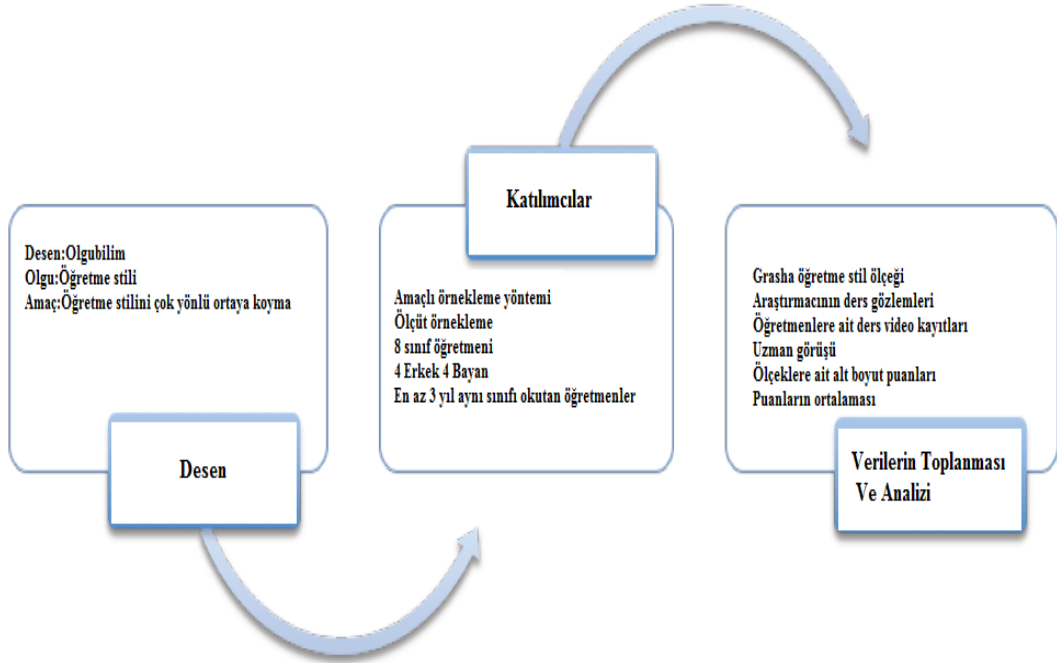
İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanma ve analiz süreçleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerinin çok boyutlu incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, doğası itibarıyla nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, algıların, olayların, doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleriyle desteklenen nitel süreci ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel araştırma, olguları mevcut çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alır. Araştırılan olay, olgu, ya da duruma göre farklılaşabilen bir araştırma süreci söz konusudur. Araştırma konusu olan sınıf öğretmenlerinin öğretme stilleri, araştırmaya uygun olarak fenomenoloji (olgu bilim) deseni ile tasarlanmıştır. “Olgular bilim” çalışmaları, farkında olduğumuz ancak hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). İnsanların bir gerçeği nasıl algıladıkları ile bu algılara ilişkin deneyimleri üzerinde durur. Öğretme stilini ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmalar, öğretme stilini yeterince açıklayamamaktadır. Katılımcıların öğretme stil anketlerine verdiği cevaplar, öğretmendeki öğretme stil algısına odaklanmaktadır. Algılar gerçekliği yansıtmayabilir. Gerçek durumu ortaya çıkarmak için ise, fenomenolojik yaklaşımda kullanılan çeşitli veri toplama araçlarının işe koşulması gerekmektedir. Bu araçlardan biri gözlemdir. Bu yöntem kullanılırsa, öğretme stili bir bütün olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda mevcut çalışma, sadece katılımcıların öğretme stil algılarını ortaya koymakla kalmayıp, incelenen öğretme stil olgusunun gözlem verileriyle daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu yolla, araştırma katılımcıların öğretme stili algısı ile birlikte araştırmacının ve uzmanın katılımcıda gözlemlediği öğretme stili arasındaki ilişkiyi de ortaya koyarak, katılımcıların gerçek öğretme stiline ulaşılması amaçlanmıştır. Bu araştırma sürecinde izlenen adımlar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

Bu araştırma sürecinde izlenen adımlar maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

1. AŞAMA: Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmaya katılabilecek öğretmenlerin belirlenmesi aşamasında, araştırmacının sınıf öğretmeni olması sebebiyle, görev yaptığı Madenli İlkokulu idarecileriyle görüşülerek, konu hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma süreci, okul saatleri içerisinde gerçekleşeceği için, gerekli izin ve resmi yazışmalar Çayeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılarak, resmi işlemler tamamlanmıştır (bkz.Ek 1). Araştırmaya katılabilecek okul ve öğretmenlerin seçiminde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek, araştırma yapılabilecek okullar belirlenmiştir. Araştırmaya katılabilecek okullar, 9 Mart İlkokulu, Hasan Yılmaz İlkokulu, İshakoğlu İlkokulu, Kaptanoğlu İlkokulu ve Aşıklar İlkokulu şeklinde belirlenmiştir. Bu okullar ziyaret edilerek, ön görüşmeler yapıp, araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra katılımcı seçiminde aranan ölçütleri (Öğretmenin kendi sınıfının olması, bu sınıfı en az 3 yıl süreden beri okutması) karşılamayan öğretmenler çalışma dışında tutulmuştur. Aranan ölçütler geliştirilirken, sınıf öğretmeninin öğretme stilini en iyi ve en doğru şekilde gözlemleyebilmek için, bu öğretmenlerin en az 2. sınıf itibarıyla sınıflarını 4. sınıfa kadar okutmaları şartı gözetilmiştir. Sınıf öğretmenin öğretme stiline

mevcut sınıfı içinde gözlemlenebilmesi ve o stilin sınıfla özdeşleşebilmesi için mutlaka kendi yetiştirdiği bir sınıf olmalıdır. Gönüllük ilkesi temelinde çalışmayı kabul eden okullar ve ölçütlere uygun düşen öğretmenler ile tekrar görüşülmüş, araştırma hakkında detaylı bilgiler verilerek, onayları alındıktan sonra kendilerinden randevu talep edilmiştir. Katılımcıların anketleri doldurabilmesi, araştırmacının rahat gözlem yapması, dersleri videoya alabilmesi için, katılımcıların tüm gün derslerinin oldukları günler seçilmiştir. Katılımcılar ve araştırmacı uygun günler belirleyerek ziyaret programı yapılmıştır.

2. AŞAMA: Katılımcıların Ölçeği Puanlaması

Katılımcıların görev yaptıkları okullara gidilerek, kendilerine Grasha'nın Öğretme Stil Ölçeği hakkında detaylı bilgi verildikten sonra, ölçeği doldurmaları istenmiştir (bkz.Ek 2) Bu aşama esnasında, ayrıca katılımcılardan ders gözlemi için randevu talep edilmiştir. Katılımcılar, uygun gördükleri günleri araştırmacıya bildirmiştir. Bu yolla araştırmacı ve katılımcılar ders gözlem programı üzerinde planlama yapmıştır.

3. AŞAMA: Katılımcıların Araştırmacı Tarafından Sınıf Ortamında Gözlenmesi

Araştırmacı, belirlenen programa göre katılımcı öğretmenlerin sınıflarına giderek, her birini 2-6 ders saati değişen sürelerde gözlemiştir. Gözlem esnasında ayrıca dersle ilgili izlenimleri yazılı olarak kayıt edilmiştir. Araştırmacı, ölçeği ders esnasında değil; derslerin sonunda tuttuğu notlarını yeniden inceledikten ve hatta video kayıtlarına tekrar baktıktan sonra doldurmuştur.

4. AŞAMA: Katılımcıların Video Kaydının Alınması

Araştırmacı, sınıf gözlemiyle birlikte katılımcıların ders işleme sürecine yönelik video kayıtlarını da almıştır. Video kaydının yapılmasının amacı, (i) mevcut öğretim stili olgusunun daha iyi tanımlanabilmesi için veri çeşitlemesi sağlamak (ii) ölçek sonucunda ve kayıtlarla ortaya çıkan öğretim stili arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Öğrencilerin ve katılımcıların kameraya alışmaları için ön video kayıtları yapılmalıdır (Çepni, 2014). Sınıf içerisinde araştırmacının aldığı ön kayıtlar ise, veri kaynağı amaçlı kullanılmamıştır.

5. AŞAMA: Video Kayıtlarının Uzmanlar Tarafından İzlenmesi

Araştırmaya daha ayrıntılı bir bakış açısı sağlayabilmek ve öğretim stiline

gerçekte var olan durumunu anlayabilmek amacıyla seçilen uzmanlarla da çalışılmıştır. Araştırmacının ikamet ettiği yerdeki Cumhuriyet Üniversitesi'nde görev yapan eğitim bilimleri alanında çalışmalara sahip öğretim üyeleriyle konu hakkında ön görüşmeler yapılmıştır. Çalışma hakkında kendilerine detaylı bilgiler verilerek araştırmaya katkı sağlamaları talep edilmiştir. Çalışmayı kabul eden öğretim üyelerinden, uygun zamanlarında katılımcıların ders videolarının tamamını bizzat izlemeleri ve Grasha Öğretme Stil ölçeğini izledikleri videolar üzerinden yeniden puanlamaları istenmiştir.

6. AŞAMA: Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi

Bu araştırmada, kullanılan veriler;

- i) Katılımcının doldurduğu ölçek puanları,
- ii) Araştırmacının katılımcılara ait ders gözlemi ve video kayıtlarını izledikten sonra doldurduğu ölçek puanları,
- iii) Video kayıtlarının uzmanlar tarafından izlenerek, doldurulan ölçek puanlarından oluşmaktadır.

Elde edilen verilerle, öğretim stil ölçeğinin alt boyutlarına ait puanlama yapılmıştır. Katılımcıların ölçeğe ait alt boyut puanları, araştırmacının ders gözlemi ve video kayıtlarına ait doldurduğu ölçeğin alt boyut puanları ile konu alanı uzmanları tarafından izlenen video kayıtlar üzerinden doldurulan ölçek alt boyut puanları, SPSS program aracılığıyla karşılaştırmalı olarak tablo ve grafiklerle verilmiştir. Katılımcıların farklı veri kaynaklarından üretilen öğretim stil incelenmesi yapılarak, algılanan öğretim stil algısının gözlenen öğretim stilinden ne ölçüde farklılaştığı ya da benzeştiği açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın amacına uygun olarak, “amaçsal örneklem” yöntemlerinden “ölçüt örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması olup, bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından belirlenen veya önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi şeklinde oluşturulabilir. Bu şekilde örnekleme seçilen olay, durum ve olgular daha iyi anlaşılmasına, bunlar arasındaki ilişkiler açık şekilde ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada örneklem, Rize ili Çayeli

ilçesinde görev yapan ve belirlenen ölçütler doğrultusunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfları okutan toplam 8 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında çalışma için seçilen katılımcılar, öğretmenin bulunduğu sınıfı en az 3 yıl süreden beri okutmaktadır. Katılımcılarla ilgili detaylı bilgiler ekli tabloda (Tablo 6) yer almaktadır.

Çalışma grubunda öğretmenlerin yanı sıra konu alanı uzmanları da bulunmaktadır. Cumhuriyet Üniversitesi'nde görev yapan, 4'ü kadın toplam 5 uzman çalışmaya dahil edilmiştir. Bu uzmanlarla ilgili bilgiler de ekli tabloda (Tablo 7) yer almaktadır. Bu uzmanlardan ders kayıtları alınan katılımcı öğretmenlerin videolarını izlemeleri ve ölçek üzerinden puanlandırmaları istenmiştir.

Tablo 6 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

| | Cinsiyet | Yaş | Mesleki deneyim | Görev yaptığı Okul Kodu |
|-------------|----------|-----|-----------------|-------------------------|
| Katılımcı 1 | Kadın | 45 | 20 yıl | 1 |
| Katılımcı 2 | Erkek | 32 | 8 yıl | 1 |
| Katılımcı 3 | Kadın | 40 | 16 yıl | 1 |
| Katılımcı 4 | Kadın | 32 | 7 yıl | 2 |
| Katılımcı 5 | Erkek | 32 | 6 yıl | 3 |
| Katılımcı 6 | Kadın | 41 | 15 yıl | 4 |
| Katılımcı 7 | Erkek | 38 | 13 yıl | 4 |
| Katılımcı 8 | Erkek | 31 | 6 yıl | 3 |

Uzmanlarla ilgili detaylı bilgiler ekli tabloda yer almaktadır.

Tablo 7 Konu Uzmanlarıyla İlgili Demografik Bilgiler

| Kod No | Cinsiyet | Üniversite | Görev yaptığı bölüm | Kıdem | Akademik Ünvanı | Çalışma Alanı |
|---------|----------|-------------------------|-----------------------------------|--------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Uzman 1 | Kadın | Cumhuriyet Üniversitesi | Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi | 5 yıl | Araştırma Görevlisi | Türk romanında eğitim sorunu |
| Uzman 2 | Kadın | Cumhuriyet Üniversitesi | Eğitim Bilimleri Bölümü | 10 yıl | Dr.öğretim üyesi | Üst biliş strajileri üst biliş farkındalıklarına etkisi |
| Uzman 3 | Kadın | Cumhuriyet Üniversitesi | Temel Eğitim Bölümü | 7yıl+2 yıl(milli eğitim) | Araştırma Görevlisi | Çocuk eğitimi ve gelişimi |
| Uzman 4 | Kadın | Cumhuriyet Üniversitesi | Temel Eğitim Bölümü | 2yıl+5 yıl(milli eğitim) | Araştırma Görevlisi | Sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikalarına etkileri |
| Uzman 5 | Erkek | Cumhuriyet Üniversitesi | Eğitim Bilimleri Bölümü | 5yıl+2 yıl(milli eğitim) | Dr.öğretim üyesi | Duygusal ihmal, çocuk istismarına yönelik bilgi ve farkındalık eğitimi |

2.3. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın esas verileri, Grasha Öğretme Stil Ölçeği, araştırmacının ders gözlemleri, katılımcıların derslerine ait video kayıtlar yoluyla toplanmıştır. Bu ölçme araçlarının araştırma sürecinde nasıl kullanıldığıyla ilgili kapsamlı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1. Grasha Öğretme Stil Ölçeği

Araştırmada katılımcıların öğretme stil algılarını, Grasha (1996) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan 7 dereceli likert tipi “Öğretme Stili Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür (bkz.Ek 2) Grasha (1996) yaptığı bir çalışmada bir kolej öğrenci ve öğretmenleri ile çalışarak, öğretmenlerin belirli bir yolla niçin ve nasıl öğrettiğine ilişkin bir çalışma yapmış, öğretme stilini bir bütün olarak değerlendirme kategorisinde (syf 47) öğretme stillerini incelemiştir. Çalışma grubu üzerinde yaptığı gözlem ve röportajlarla beraber, öğretme stiline ait 5 boyut, her boyuta ait 8 soru belirlemiştir. Gelişim süreci 1991'lere dayanan Grasha'nın öğretme stil ölçeği Amerika Birleşik Devletleri'nde ve El Salvador'da bir çok çalışmada kullanılmıştır (Grasha, 1991, 1994a, 1995, 1996, 2000, 2002,

2003; Mendoza, 2004; Lloyd, 2002; Quitadamo, 2002; Short, 2001; Mitchell, 2000; Corcoran, 1997'dan aktaran: Üredi, 2006: 108). Bu ölçek öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stillerini belirlemek amacıyla ve yine onlara yönelik geliştirilmiştir. Ölçme aracının Türkiye koşullarındaki uyarlama çalışması birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır (Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2002; Üredi, 2006; Sarıtaş ve Süral, 2010) .

Grasha Öğretim Stil ölçeği, diğer öğretim stil ölçeklerinden farklılık gösterir. Bu modelde, kişilik ya da bilişsel özelliklerin genel bir değerlendirmesinden ziyade, öğretim stiline öğretmenlerin sınıftaki tutum, bilgi, performans ve davranışlarını yansıttığını ileri sürerek, doğrudan sınıf ortamındaki deneyimlerle ilişki kurulmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de birçok araştırmada ve ilkokuldan üniversiteye ve hatta öğretmenlere kadar geniş bir alanda öğretim ve öğrenme stillerini açıklayabilmek için kullanılmıştır (Aktan, 2012; Altay, 2009; Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2002; Bilgin ve Bahar, 2008; Karataş, 2004; Gencel, 2013; Süral, 2013; Üredi, 2006).

Bu araştırma ise, Üredi (2006) tarafından Türkiye'ye uyarlanan öğretim stil ölçeği formu kullanılmıştır. Üredi yaptığı çalışmalarda öğretim stil ölçeğinin tümü ve alt ölçekler için Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman analizleri sonucunda oldukça güvenilir kabul edilen iç-tutarlılık katsayılarını elde etmiştir. Üç alt ölçekte (Uzman, Otorite, Temsilci) 0,75'in üzerinde, benzer şekilde iki alt ölçekte (Kişisel Model ve Kolaylaştırıcı) ise 0,83'in üzerinde Cronbach Alfa değerleri tespit edilmiştir. Yine ölçeğin toplamında ise 0,90 değeri tespit edilmiş olması, iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin yapılan güvenilirlik çalışmasında her bir madde için madde toplam, madde kalan ve madde ayırdedicilik değerlerinin anlamlı bulunması ölçme aracının bütün maddelerinin güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu nedenle orijinal ölçme aracında bulunan 40 madde, uyarlanan ölçme aracında da aynen yer almıştır.

Ölçek 40 maddeden oluşan her bir maddenin yanıtı "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında derecelendirilmiş 7'li Likert tipli derecelendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Ölçekte 5 alt boyut ve her boyutta 8 madde bulunmaktadır. 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. Ölçekte yer alan her madde kendi alt boyutu ile ilişkilendirilen sorularla kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin öğretim stillerine göre soru dağılımı Tablo 8’de belirtildiği gibi hesaplanmıştır.

Tablo 8 Öğretim Stillерinin Maddelere Göre Dağılımı

| Bilgi aktarıcı(Uzman) Öğretim stili | Otoriter Öğretim Stili | Kişisel Model Öğretim Stili | Rehber (Kolaylaştırıcı) Öğretim Stili | Temsilci (Danışman) Öğretim Stili |
|-------------------------------------|------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 01. ___ | 02. ___ | 03. ___ | 04. ___ | 05. ___ |
| 06. ___ | 07. ___ | 08. ___ | 09. ___ | 10. ___ |
| 11. ___ | 12. ___ | 13. ___ | 14. ___ | 15. ___ |
| 16. ___ | 17. ___ | 18. ___ | 19. ___ | 20. ___ |
| 21. ___ | 22. ___ | 23. ___ | 24. ___ | 25. ___ |
| 26. ___ | 27. ___ | 28. ___ | 29. ___ | 30. ___ |
| 31. ___ | 32. ___ | 33. ___ | 34. ___ | 35. ___ |
| 36. ___ | 37. ___ | 38. ___ | 39. ___ | 40. ___ |

(Grasha,1994a)

Ölçekte bulunan her bir öğretim stili boyutunu temsil edecek birer cümle örneği verilmiştir.

Bilgi Aktarıcı (Uzman): İlkeler, kavramlar ve gerçekler öğrencilerin kazanması, elde etmesi gerekenden önemli şeyler olarak görülür.

Otoriter: Sınıftaki öğrenciler için yüksek hedefler belirlenir.

Kişisel model: Söylediğim ve kullandığım modeller, öğrencilerin herhangi bir konudaki problem hakkında düşünceleri için uygun yöntemlerdir.

Rehber (kolaylaştırıcı): Öğrencilerin kritik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olması amacıyla küçük grup tartışmalarına ve bireysel ve grupla uygulamalı çalışmalara yer verilir.

Temsilci: Öğrenciler bireysel olarak kazandıkları öğrenim deneyimlerinin daha fazlasının planını yapar (Grasha, 1994a).

Bu verilen bilgilerden hareketle ölçek, mevcut araştırmada hem katılımcıların öğretim stilleriyle ilgili algıları hem de dış paydaş nazarında öğretim stillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğretim stillerinin

incelendiği çalışmalarda bu ölçek yalnızca hedef kitledeki bireylere doldurulmuş ve bu yolla algılanan öğretme-öğrenme stilleri ortaya çıkarılmıştır (Altay, 2009; Artvinli, 2010; Arpacı, 2013; Maden, 2012; Mertoğlu, 2011; Üredi, 2006; Yılmaz, 2004). Aslında gerçek öğretme stili ise, bireylerin algılanan öğretme stilinden farklı olabilir. Bu araştırmada katılımcılar, önce öğretme stil ölçeğini doldurmuşlardır. Bu süreçte öğretmenlere yansız olarak kendi düşüncelerini yansıtma, sınıfın lideri olarak kendilerini sorular çerçevesinde nasıl algıladıklarını ilgili maddeleri inceleyerek cevap vermeleri gerektiği gibi açıklamalar yapılmıştır. Bu işlemin yapılan araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttıracakı söylenmiştir. Bazı katılımcılar ölçeği hemen cevaplarırken; bazıları ise birkaç gün sonra ölçeklerini teslim etmişlerdir.

2.3.2. Ders Gözlem Süreci (Katılımcı gözlem yapılması)

Araştırmada, gözlem ve ders kaydı sürecinde izlenen adımlar aşağıda açıklanmıştır.

1- Rize/Çayeli'nde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 8 öğretmenin görev yaptığı okullar, belirlenen programa göre ziyaret edilmiştir.

2- Katılımcıların izniyle belirlenen günlerde araştırmacı tarafından dersler gözlenmiştir.

3- Bu gözlem çalışması için katılımcıların gün boyu sınıfta oldukları günler tercih edilmiştir. Bu sırada eş zamanlı olarak video kayıt yapılmıştır.

2.3.3.Video Kayıtları

Tez araştırmacısı, katılımcıların öğretme stillerini, sınıf içi katılımcı gözlemlerle ve video kayıtlarıyla, öğretme stil algılarını ise katılımcıların bizzat doldurduğu ölçeklerle elde etmiştir. Bunun yanında veri çeşitlenmesini sağlayabilmek için, katılımcıların kayda alınan ders videoları konu alanında uzman olan akademisyenlere izletilerek ilgili ölçeği doldurmaları istenmiştir. Video kaydı ziyaret yapılan sınıflar için yeni bir uygulama olduğundan, ilk alınan veriler araştırmada kullanmamalıdır (Çepni, 2014). Video kayıtları esnasında şu hususlara dikkat edilmiştir.

1. Öğrencilerin ve katılımcı öğretmenlerin ders düzeninin bozulmaması için; kamera 2 saat önceden konulmuştur. Bu sayede katılımcı ve öğrencilerin kameraya alışmaları sağlanmıştır

2. Araştırmacı, katılımcıların her birini 2 ile 6 saat arası değişen sürelerde izlemiş ve ayrıca en az 2 ders saati kayıt yapmıştır.

3. Video kaydı sürecinde yalnızca temel dersler kayıt edilmiş, serbest etkinlik, görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler gibi derslerde araştırmacı sınıf içi gözlem yapmasına karşın kayıt almamıştır.

4. İlk iki gün boyunca kayıt alınmamış ve üçüncü günden itibaren (bir gün boyunca) kayıt yapılmıştır.

5. Alınan kayıtlar ders gözlemi sonrası, belli bir süre sonra araştırmacı tarafından tekrar izlenmiştir. Araştırmacı, katılımcı gözlem sırasında, karar veremediği maddeleri video kayıtlardan izleyerek, her öğretmen için ölçeği ayrı ayrı doldurmuştur. Verilen puanlamanın birbirini etkilememesi için, danışman araştırmacının puanladığı ölçekleri araştırmacıdan almıştır. Puanlama sonrası tekrar teslim etmiştir.

6. Araştırmacı ders kayıtlarını tekrar izleme sürecinde ise bir gün için yalnızca bir öğretmenin ders kayıtları izleyerek puanlamıştır. Bu kayıtlar ayrıca, konu alanında uzmanların incelemesi için de kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerini, katılımcıların öğretme stil ölçeğini puanlamaları, katılımcı gözlemine göre araştırmacının ölçekleri puanlaması, video kayıtlarının konu alanı uzmanları tarafından izlenerek ölçeğin puanlaması şeklinde oluşmaktadır. Bu bağlamda, Grasha öğretme stil ölçeğinde her bir alt boyutu temsil eden sorulara verilen puanlar sınıflandırılarak aritmetik ortalamaları alınmıştır. Bu süreçte, (i) her bir katılımcının kendi öğretim süreciyle ilgili doldurduğu ölçekten çıkan boyut puan ortalamaları (ii) araştırmacının katıldığı ve izlediği video kayıtlardan üretilen boyut puan ortalamaları (iii) konu alanı uzmanın izlediği video kayıtlardan üretilen boyut puan ortalamaları esas veri kaynağını oluşturmuştur. Bununla birlikte, tez araştırmacısı katılımcıların birden çok farklı dersini izlemiş ise, her bir ders için ortalamalar hesaplandıktan sonra bunlarında ortalamaları alınmıştır. Bu veriler, bulgular bölümünde

tablolaştırılarak sunulmuştur. Bu ortalamalar her bir alt boyut için aşağıdaki tabloda yer aldığı şekilde (düşük, orta, yüksek) sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 9 Alt Boyut Ölçme Puan Aralıkları

| Öğretme stilleri | Düşük | Orta | Yüksek |
|------------------|-----------|-----------|-----------|
| Uzman | [1.0-3.2] | [3.3-4.8] | [4.9-7.0] |
| Otoriter | [1.0-4.0] | [4.1-5.4] | [5.5-7.0] |
| Kişisel model | [1.0-4.3] | [4.4-5.7] | [5.8-7.0] |
| Kolaylaştırıcı | [1.0-3.7] | [3.8-5.3] | [5.4-7.0] |
| Temsilci | [1.0-2.6] | [2.7-4.2] | [4.3-7.0] |

(Grasha, 1994a)

Uygulama aşamasında verilerin analizi için tanımlayıcı istatistikler, öğretmenler ile ilgili sonuçların bulunduğu grafikler ve farklılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemlenen, ders kaydı alınan öğretmenlerin sayısı sekiz ile sınırlandırıldığından veri setinin parametrik yöntemlerle analiz edilmesi uygun olmayacaktır (Nakip, 2013). Bu nedenle, parametrik olmayan yöntemlerden olan Mann-Whitney U testi ile ortalamaların farkı analizinin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir (Kalaycı, 2012). Yapılan analizlerin anlamlılık değerleri .05 için yorumlanmıştır.

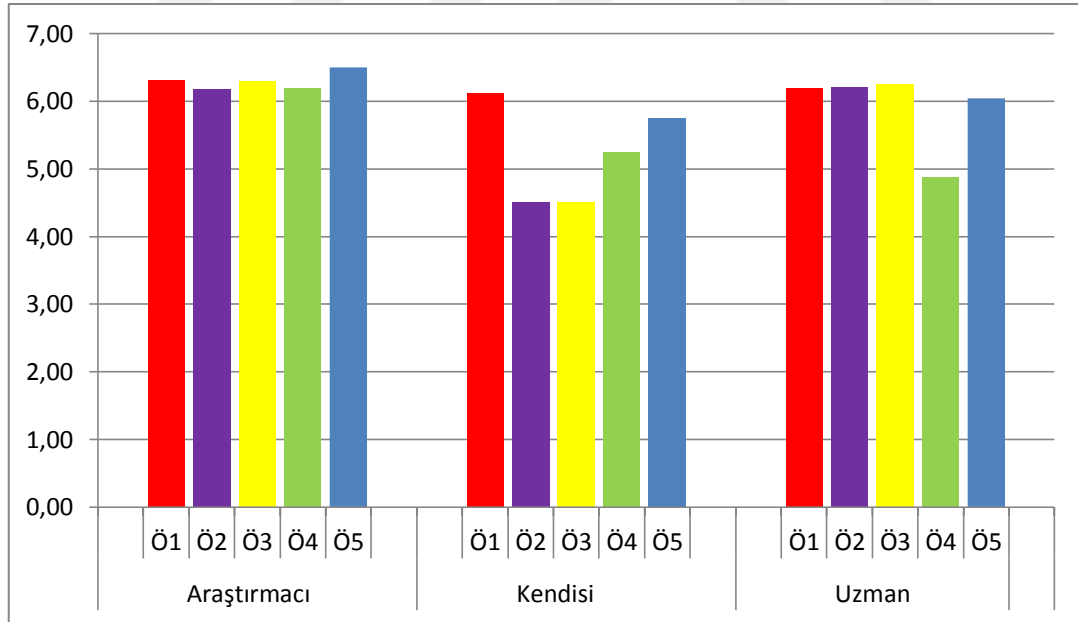
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu çalışma kapsamında katılımcı öğretmenlerin öğretme stilleri tezin ikinci bölümünde tartışılan sınırlılıklardan hareketle; (i) katılımcıların doldurdukları öğretme stil ölçekleri (ii) araştırmacının katılımcı gözlem verilerine dayalı doldurduğu ölçekler (iii) katılımcıların video kayıtları üzerinden konu alan uzmanlarının doldurduğu ölçekler kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bir önceki bölümde (syf 67) karar verilen analiz yöntemi kullanılarak üç kaynağa sahip her bir katılımcı için; ölçek alt boyutları bağlamında elde edilen puanlar hesaplanmıştır. Bu yolla üretilen grafikler ve açıklamaları bu bölümde verilmiştir.

3.1. Katılımcıların Ölçeğin “Bilgi Aktaran” Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılar, araştırmacı ve uzmana ait, Bilgi Aktaran boyutundaki puan ortalamaları ile ilgili grafik aşağıda yer almaktadır.



Grafik 1. Katılımcıların Bilgi Aktarıcı Alt Boyutundaki Ölçme Sonuçlarının Gösterimi

Tablo 10’de ise bilgi aktaran alt boyutunda öğretme stilleri incelenen katılımcıların; gözlenen/kayıt altına alınan derslere bağlı olarak araştırmacı, kendileri ve uzmanlarca doldurulan ölçekler sonucunda hesaplanan ortalama puanlarının dağılımı bir arada yer almaktadır. Bu ortalama puanlar Tablo 9’de yer alan üç seviyeli (düşük, orta, yüksek) sınıflandırma kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 10 Katılımcıların Bilgi Aktarıcı Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları

| Katılımcı | Ölçek Alt Boyutu: Bilgi Aktarıcı | | | | | | | | | | | | | | | Puan ORT |
|-----------|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|------|------|-----------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|-----------------|-------------|
| | Araştırmacı Puanları | | | | | | Katılımcı Puanı | | Uzman Puanları | | | | | | | |
| | X _T | X _M | X _F | X _S | X | s | X _i | s | X _T | X _M | X _F | X _S | X _T | s | X _{TS} | |
| 1 | | 6,31 | | | 6,31 | 0,37 | 6,13 | 1,73 | | 6,19 | | | 6,19 | 1,33 | 6,21 | |
| 2 | | 6,13 | 6,25 | 6,13 | 6,17 | 0,40 | 4,50 | 1,51 | | 6,13 | 6,25 | 6,25 | 6,21 | 1,07 | 5,62 | |
| 3 | 6,13 | 6,37 | | | 6,29 | 0,45 | 4,50 | 2,78 | 5,75 | 6,50 | | | 6,25 | 1,14 | 5,68 | |
| 4 | 6,25 | | 6,13 | | 6,19 | 0,37 | 5,25 | 1,16 | 5 | | 4,75 | | 4,88 | 2,31 | 5,44 | |
| 5 | 6,44 | 6,63 | | | 6,50 | 0,31 | 5,75 | 1,39 | 6,06 | 6 | | | 6,04 | 0,93 | 6,09 | |
| 6 | | 6,38 | 6,5 | | 6,46 | 0,31 | 6,50 | 0,76 | | | | | | | 6,48 | |
| 7 | 6,38 | 6,25 | | | 6,32 | 0,37 | 6,63 | 0,52 | | | | | | | 6,47 | |
| 8 | 6,38 | 6,5 | | 6 | 6,29 | 0,33 | 6,00 | 0,53 | | | | | | | 6,14 | |

X_T: Türkçe Dersi Ölçek Puanı

X_F: Fen Bilimleri Dersi Ölçek Puanı

X_M: Matematik Dersi Ölçek Puanı

X_S: Sosyal Bilgiler Dersi Ölçek Puanı

S:Standart sapma

Tablo 10’den hareketle, Katılımcı 1’in Bilgi Aktarıcı alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,21$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 2’nin Bilgi Aktarıcı alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile uzman ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının “orta” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,62$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 3'ün Bilgi Aktarıcı alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile uzman ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının “orta” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine hesaplanan bu üç ortalamadan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,68$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 4'ün Bilgi Aktarıcı alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu, uzman ortalama puanının “orta” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine hesaplanan bu üç ortalamadan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,44$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 5'in Bilgi Aktarıcı alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine hesaplanan bu üç ortalamadan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,09$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

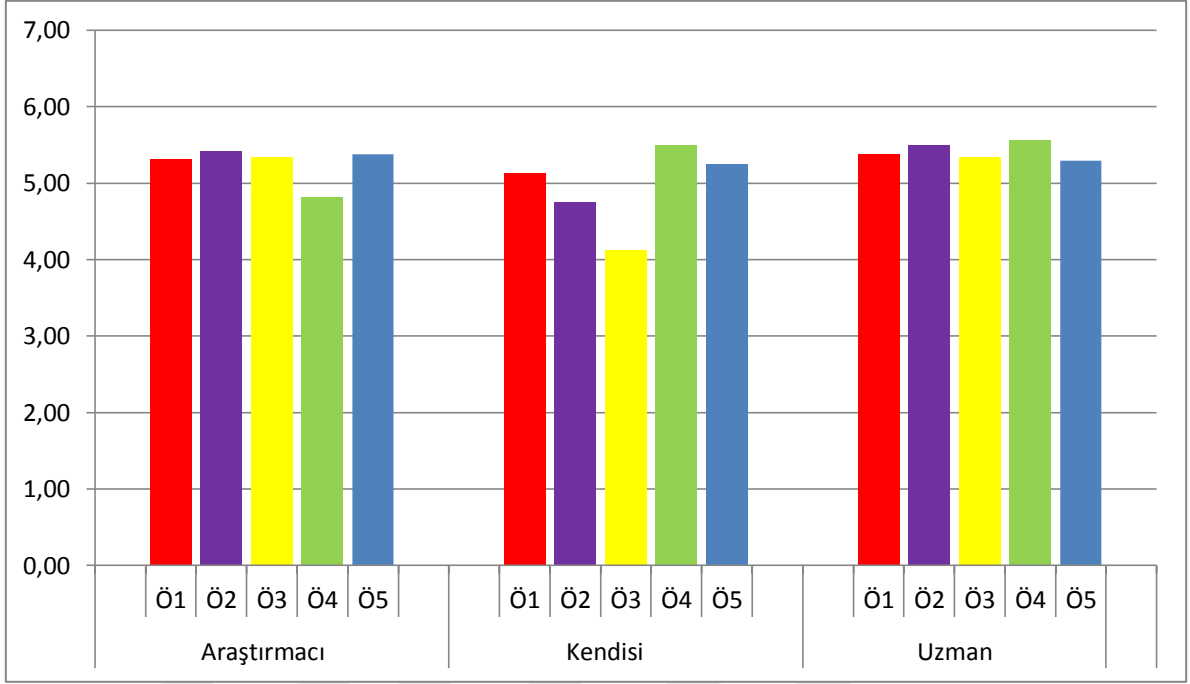
Katılımcı 6'nın Bilgi Aktarıcı alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,48$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 7'nin Bilgi Aktarıcı alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,47$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 8'in Bilgi Aktarıcı boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanlarının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,14$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

3.2. Katılımcıların Ölçeğın “Otoriter” Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılar, araştırmacı ve uzmana ait, Otoriter boyutundaki puan ortalamaları ile ilgili grafik aşağında yer almaktadır.



Grafik 2. Öğretmenlerin Otoriter Alt Boyutundaki Ölçüm Sonuçlarının Gösterimi

Tablo 11’de ise Otoriter alt boyutunda öğretme stilleri incelenen katılımcıların; gözlenen/kayıt altına alınan derslere bağlı olarak araştırmacı, kendileri ve uzmanlarca doldurulan ölçekler sonucunda hesaplanan ortalama puanlarının dağılımı bir arada yer almaktadır. Bu ortalama puanlar Tablo 9’da yer alan üç seviyeli (düşük, orta, yüksek) sınıflandırma kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 11 Katılımcıların “Otoriter” Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları

| Katılımcı | Ölçek Alt Boyutu: Otoriter | | | | | | | | | | | | | | Puan ORT |
|-----------|----------------------------|----------------|----------------|----------------|------|------|-----------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|-------------|
| | Araştırmacı Puanları | | | | | | Katılımcı Puanı | | Uzman Puanı | | | | | | |
| | X _T | X _M | X _F | X _S | X | s | X _i | s | X _T | X _M | X _F | X _S | X _T | s | |
| 1 | | 5,31 | | | 5,31 | 1,87 | 5,13 | 2,59 | | 5,38 | | | 5,38 | 1,16 | 5,27 |
| 2 | | 5,38 | 5,38 | 5,5 | 5,42 | 1,19 | 4,75 | 1,39 | | 6,13 | 5 | 5,38 | 5,50 | 1,35 | 5,22 |
| 3 | 5,38 | 5,31 | | | 5,33 | 1,89 | 4,13 | 2,90 | 5,25 | 5,37 | | | 5,33 | 2,02 | 4,93 |
| 4 | 4,75 | | 4,88 | | 4,81 | 2,09 | 5,50 | 0,93 | 5,63 | | 5,5 | | 5,56 | 1,66 | 5,29 |
| 5 | 5,25 | 5,63 | | | 5,38 | 1,92 | 5,25 | 1,49 | 5,19 | 5,5 | | | 5,29 | 1,78 | 5,30 |
| 6 | | 5,63 | 6 | | 5,79 | 1,60 | 4,63 | 2,50 | | | | | | | 5,21 |
| 7 | 5 | 5,25 | | | 5,13 | 1,87 | 6,13 | 0,99 | | | | | | | 5,63 |
| 8 | 5,63 | 5,38 | | 5,13 | 5,38 | 2,03 | 5,75 | 0,71 | | | | | | | 5,56 |

X_T. Türkçe Dersi Ölçek Puanı

X_F. Fen Bilimleri Dersi Ölçek Puanı

X_M. Matematik Dersi Ölçek Puanı

X_S. Sosyal Bilgiler Dersi Ölçek Puanı

S:Standart sapma

Tablo 11’den hareketle, Katılımcı 1’in Otoriter alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının “orta” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,27$) yine orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 2’de Otoriter alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanının “orta” seviyede olduğu, uzman ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,22$) “orta” seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 3’ün Otoriter alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı, uzman ortalama puanlarının tamamının “orta” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=4,93$) “orta” seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 4’ün Otoriter alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanının “orta” seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanı ile uzman ortalama puanı “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,29$) “orta” seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 5'in Otoriter alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı, uzman ortalama puanlarının tamamının "orta" seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,30$) "orta" seviyede olduğu belirlenmiştir.

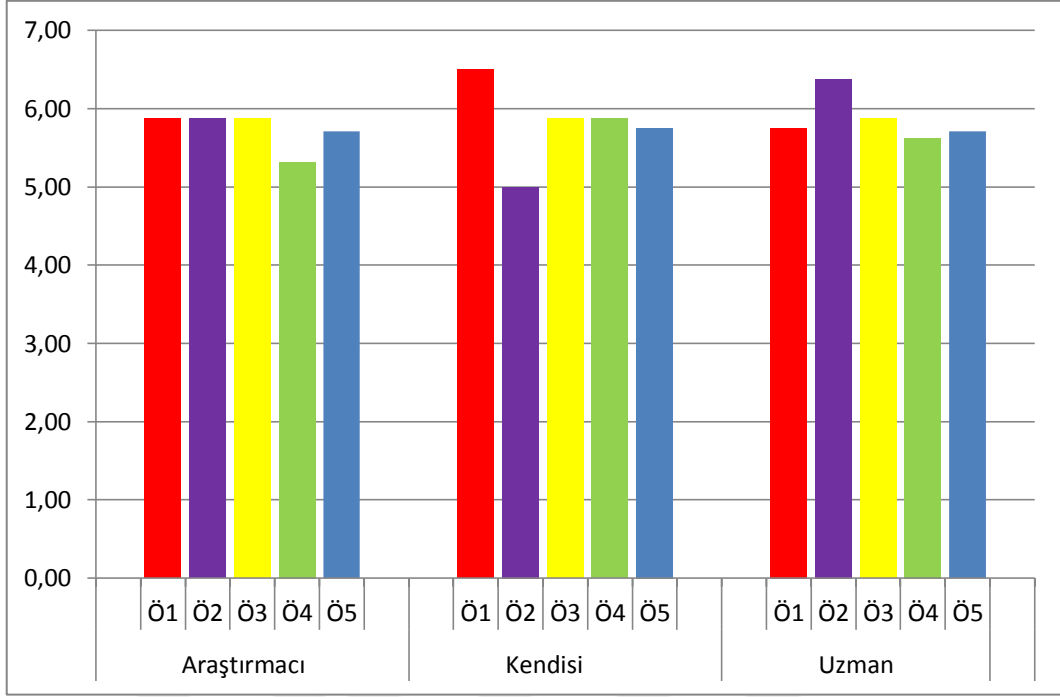
Katılımcı 6'nın Otoriter alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanının "yüksek" seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının "orta" seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,21$) orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 7'nin Otoriter alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı "orta" seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,63$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 8'in Otoriter alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanının "orta" seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,56$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

3.3. Katılımcıların Ölçeğın "Kişisel Model" Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılar, araştırmacı ve uzmana ait, Kişisel Model boyutundaki puan ortalamaları ile ilgili grafik aşağıda yer almaktadır.



Grafik 3. Öğretmenlerin Kişisel Model Alt Boyutundaki Ölçme Sonuçlarının Gösterimi

Tablo 12’de ise Kişisel Model alt boyutunda öğretme stilleri incelenen katılımcıların; gözlenen/kayıt altına alınan derslere bağlı olarak araştırmacı, kendileri ve uzmanlarca doldurulan ölçekler sonucunda hesaplanan ortalama puanlarının dağılımı bir arada yer almaktadır. Bu ortalama puanlar Tablo 9’da yer alan üç seviyeli (düşük, orta, yüksek) sınıflandırma kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 12 Katılımcıların Kişisel Model Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları

| Katılımcı | Ölçek Alt Boyutu: Kişisel Model | | | | | | | | | | | | | Puan ORT |
|-----------|---------------------------------|----------------|----------------|----------------|------|-----------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|-------------|
| | Araştırmacı Puanları | | | | | Katılımcı Puanı | | Uzman Puanı | | | | | | |
| | X _T | X _M | X _F | X _S | s | X _i | s | X _T | X _M | X _F | X _S | X _T | s | |
| 1 | | 5,87 | | | 1,71 | 6,50 | 0,53 | | 5,75 | | | 5,75 | 1,63 | 6,04 |
| 2 | | 5,88 | 5,88 | 5,88 | 0,75 | 5,00 | 0,93 | | 6,38 | 6,38 | 6,8 | 6,38 | 0,55 | 5,75 |
| 3 | 5,63 | 6 | | | 1,62 | 5,88 | 1,73 | 5,75 | 5,94 | | | 5,88 | 1,56 | 5,88 |
| 4 | 5,38 | | 5,25 | | 1,79 | 5,88 | 0,99 | 5,5 | | 5,75 | | 5,63 | 1,46 | 5,60 |
| 5 | 5,69 | 5,75 | | | 1,53 | 5,75 | 1,28 | 5,75 | 5,63 | | | 5,71 | 1,62 | 5,72 |
| 6 | | 5,63 | 6,38 | | 1,47 | 6,63 | 1,75 | | | | | | | 6,25 |
| 7 | 6,13 | 5,75 | | | 1,12 | 6,00 | 0,74 | | | | | | | 5,59 |
| 8 | 6,88 | 5,75 | | 5,5 | 1,33 | 5,75 | 0,71 | | | | | | | 5,77 |

X_T: Türkçe Dersi Ölçek Puanı

X_F: Fen Bilimleri Dersi Ölçek Puanı

X_M: Matematik Dersi Ölçek Puanı

X_S: Sosyal Bilgiler Dersi Ölçek Puanı

S:Standart sapma

Tablo 12’den hareketle, katılımcı 1’in Kişisel Model alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,04$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 2’de Kişisel Model alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile uzman ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının “orta” seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,75$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 3’ün Kişisel Model alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı, uzman ortalama puanlarının tamamında “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,88$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 4’ün Kişisel Model alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile uzman ortalama puanının “orta” seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine,

hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,60$) yine orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 5'in Kişisel Model alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile uzman ortalama puanının “orta” seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,72$) yine orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

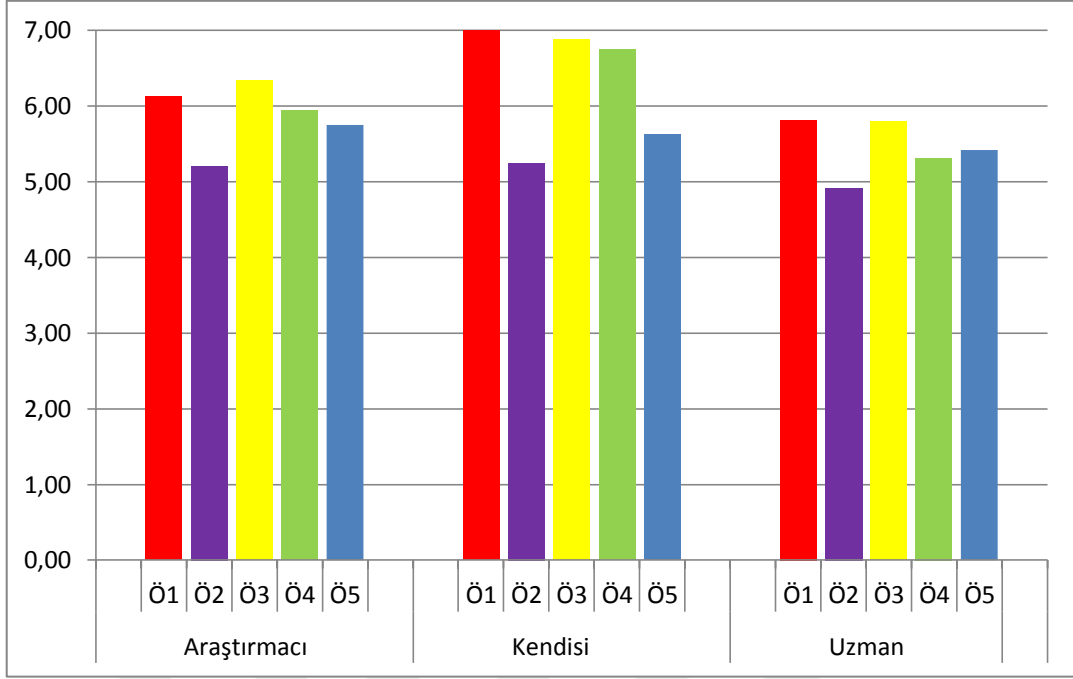
Katılımcı 6'nın Kişisel Model alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,25$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 7'nin Kişisel Model alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı “orta” seviyede, katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,59$) orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 8'in Kişisel Model alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,77$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

3.4. Katılımcıların “Rehber” Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılar, araştırmacı ve uzmana ait, Rehber boyutundaki puan ortalamaları ile ilgili grafik aşağıda yer almaktadır



Grafik 4. Katılımcıların Rehber Alt Boyutundaki Ölçme Sonuçlarının Gösterimi

Tablo 13’de ise Rehber alt boyutunda öğretim stilleri incelenen katılımcıların; gözlenen/kayıt altına alınan derslere bağlı olarak araştırmacı, kendileri ve uzmanlarca doldurulan ölçekler sonucunda hesaplanan ortalama puanlarının dağılımı bir arada yer almaktadır. Bu ortalama puanlar Tablo 9’da yer alan üç seviyeli (düşük, orta, yüksek) sınıflandırma kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 13 Katılımcıların Rehber Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları

| Katılımcı | Ölçek Alt Boyutu: Rehber | | | | | | | | | | | | | | Puan ORT |
|-----------|--------------------------|----------------|----------------|----------------|------|------|-----------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|-------------|
| | Araştırmacı Puanları | | | | | | Katılımcı Puanı | | Uzman Puanı | | | | | | |
| | X _T | X _M | X _F | X _S | X | s | X _I | s | X _T | X _M | X _F | X _S | X _T | s | |
| 1 | | 6,12 | | | 6,13 | 0,64 | 7,00 | 0,00 | | 5,81 | | | 5,81 | 1,75 | 6,31 |
| 2 | | 5,25 | 4,75 | 5,63 | 5,21 | 0,91 | 5,25 | 1,58 | | 5,13 | 4,63 | 5 | 4,92 | 1,54 | 5,12 |
| 3 | 6,63 | 6,19 | | | 6,33 | 0,36 | 6,88 | 0,35 | 5,88 | 5,75 | | | 5,79 | 0,97 | 6,33 |
| 4 | 5,88 | | 6 | | 5,94 | 0,90 | 6,75 | 0,46 | 5 | | 5,63 | | 5,31 | 1,77 | 6 |
| 5 | 5,88 | 5,5 | | | 5,75 | 0,50 | 5,63 | 0,92 | 5,44 | 5,38 | | | 5,42 | 1,89 | 5,6 |
| 6 | | 5,75 | 6 | | 5,38 | 0,31 | 5,50 | 0,52 | | | | | | | 5,44 |
| 7 | 4,75 | 5,63 | | | 4,82 | 0,80 | 5,38 | 0,76 | | | | | | | 5,1 |
| 8 | 5,75 | 5,5 | | 6,13 | 5,59 | 0,82 | 5,38 | 0,46 | | | | | | | 5,48 |

X_T: Türkçe Dersi Ölçek Puanı

X_F: Fen Bilimleri Dersi Ölçek Puanı

X_M: Matematik Dersi Ölçek Puanı

X_S: Sosyal Bilgiler Dersi Ölçek Puanı

S:Standart sapma

Tablo 13'den hareketle, katılımcı 1'in Rehber alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,31$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir

Katılımcı 2'de Rehber alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının "orta" seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,12$) yine orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 3'ün Rehber alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanı "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,33$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 4'ün Rehber alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanının "yüksek" seviyede olduğu, uzman ortalama puanının "orta" seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir

Katılımcı 5'in Rehber alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve ortalama puanlarının tamamının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,6$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

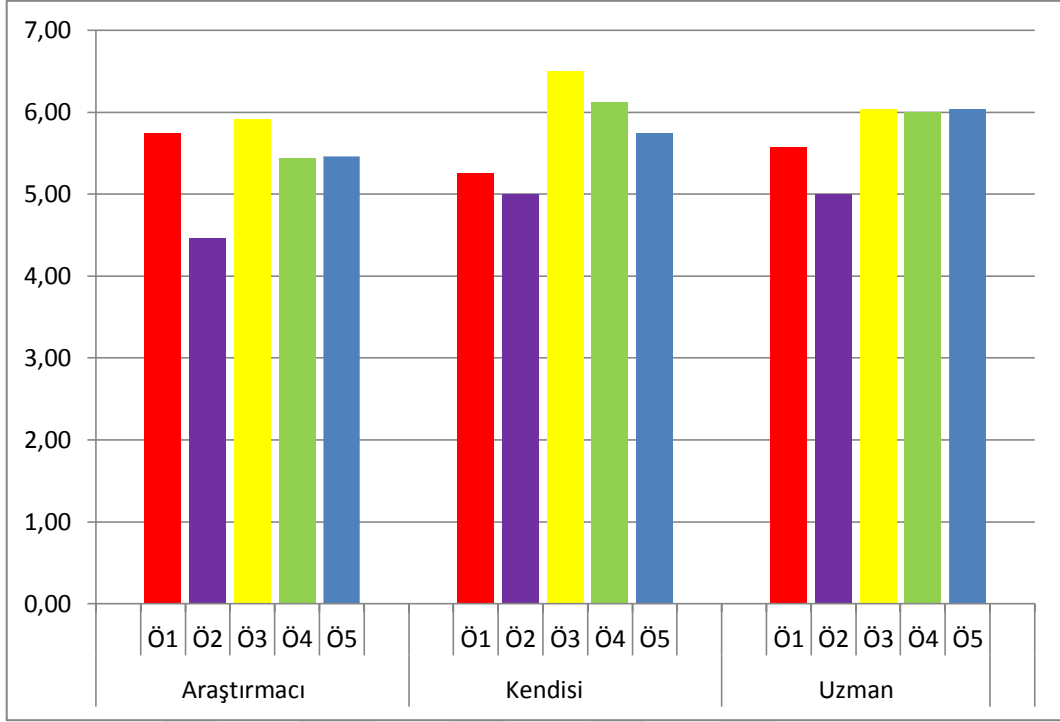
Katılımcı 6'nın Rehber alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile, katılımcı ortalama puanının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,44$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 7'nin Rehber alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanının "orta" seviyede olduğu, katılımcı ortalama puanının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,1$) yine orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 8'in Rehber alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile katılımcı ortalama puanın "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,48$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

3.5. Katılımcıların "Temsilci" Alt Boyutundaki Puanlarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılar, araştırmacı ve uzmana ait, Temsilci boyutundaki puan ortalamaları ile ilgili grafik aşağıda yer almaktadır.



Grafik 5. Katılımcıların Temsilci Alt Boyutundaki Ölçme Sonuçlarının Gösterimi

Tablo 14’da ise Temsilci alt boyutunda öğretme stilleri incelenen katılımcıların; gözlenen/kayıt altına alınan derslere bağlı olarak araştırmacı, kendileri ve uzmanlarca doldurulan ölçekler sonucunda hesaplanan ortalama puanlarının dağılımı bir arada yer almaktadır. Bu ortalama puanlar Tablo 9’da yer alan üç seviyeli (düşük, orta, yüksek) sınıflandırma kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 14 Katılımcıların Temsilci Alt Boyutlarındaki Puanlarına Ait Bulguları

| Katılımcı | Ölçek Alt Boyutu: Temsilci | | | | | | | | | | | | | | | Puan |
|-----------|----------------------------|----------------|----------------|----------------|------|------|-----------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|------|------|
| | Araştırmacı Puanları | | | | | | Katılımcı Puanı | | Uzman Puanı | | | | | | ORT | |
| | X _T | X _M | X _F | X _S | X | s | X _I | s | X _T | X _M | X _F | X _S | X _T | s | | |
| 1 | | 5,75 | | | 5,75 | 1,22 | 5,25 | 1,91 | | 5,56 | | | 5,56 | 0,73 | 5,52 | |
| 2 | | 4,5 | 4,38 | 4,5 | 4,46 | 1,34 | 5,00 | 1,07 | | 4,75 | 5,13 | 5,13 | 5,00 | 1,48 | 4,82 | |
| 3 | 6,13 | 5,81 | | | 5,92 | 1,24 | 6,50 | 1,41 | 5,75 | 6,19 | | | 6,04 | 1,09 | 6,15 | |
| 4 | 5,38 | | 5,5 | | 5,44 | 1,08 | 6,13 | 1,73 | 6 | | 6 | | 6,00 | 1,00 | 5,85 | |
| 5 | 5,44 | 5,5 | | | 5,46 | 1,13 | 5,75 | 0,71 | 5,96 | 6,38 | | | 6,04 | 0,95 | 5,75 | |
| 6 | | 5,38 | 5,38 | | 5,96 | 1,24 | 6,25 | 1,60 | | | | | | | 6,10 | |
| 7 | 4,25 | 5,38 | | | 5,94 | 1,31 | 6,38 | 1,30 | | | | | | | 6,16 | |
| 8 | 5,63 | 5,75 | | 5,38 | 5,71 | 1,22 | 5,75 | 0,74 | | | | | | | 5,73 | |

X_T. Türkçe Dersi Ölçek Puanı

X_F. Fen Bilimleri Dersi Ölçek Puanı

X_M. Matematik Dersi Ölçek Puanı

X_S Sosyal Bilgiler Dersi Ölçek Puanı

S:Standart sapma

Tablo 14'den hareketle, katılımcı 1'in Temsilci alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının, tamamının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,52$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir

Katılımcı 2'de Temsilci alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=4,82$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 3'ün Temsilci alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,15$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 4'ün Temsilci alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının "yüksek" seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,85$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 5'in Temsilci alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı, katılımcı ve uzman ortalama puanlarının tamamının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yine, hesaplanan bu üç ortalama puandan türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,75$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 6'nın Temsilci alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile, katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,10$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir

Katılımcı 7'nin Temsilci alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile, katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=6,16$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı 8'in Temsilci alt boyutunda hesaplanan; araştırmacı ortalama puanı ile, katılımcı ortalama puanının “yüksek” seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve katılımcının ortalama puanlarından türetilen son ortalama puanın da ($x_s=5,73$) yine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

3.6. Farklı Kaynaklardan Puanlanan Veriler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Farklı veri kaynaklarından elde edilen puanlara göre araştırmacı, uzman ve kendisi tarafından oluşturulan anlamlılık değerleri tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo15 Anlamlılık Değerleri Tablosu

| Eğitimciler | Boyutlar | Anlamlılık Değerleri | | |
|-------------|----------------|----------------------|-------------------|---------------|
| | | araştırmacı-kendisi | araştırmacı-uzman | kendisi-uzman |
| Ö1 | Bilgi Aktarıcı | 0,328 | 0,382 | 0,721 |
| | Otoriter | 0,959 | 0,798 | 0,574 |
| | Kişisel Model | 0,721 | 0,721 | 0,328 |
| | Rehber | 0,002 | 0,645 | 0,038* |
| | Temsilci | 0,798 | 0,382 | 0,878 |
| Ö2 | Bilgi Aktarıcı | 0,878 | 0,442 | 0,878 |
| | Otoriter | 0,721 | 1,000 | 0,721 |
| | Kişisel Model | 0,645 | 0,721 | 0,878 |
| | Rehber | 0,021 | 0,050 | 0,001* |
| | Temsilci | 0,028 | 0,130 | 0,005* |
| Ö3 | Bilgi Aktarıcı | 0,015 | 0,279 | 0,010* |
| | Otoriter | 0,382 | 0,721 | 0,279 |
| | Kişisel Model | 0,083 | 0,505 | 0,065 |
| | Rehber | 0,798 | 0,328 | 0,721 |
| | Temsilci | 0,442 | 0,015 | 0,038* |
| Ö4 | Bilgi Aktarıcı | 0,050 | 0,442 | 0,959 |
| | Otoriter | 0,959 | 0,279 | 0,505 |
| | Kişisel Model | 0,798 | 0,505 | 0,878 |
| | Rehber | 0,038 | 0,505 | 0,038* |
| | Temsilci | 0,500 | 0,234 | 0,382 |
| Ö5 | Bilgi Aktarıcı | 0,382 | 0,328 | 0,878 |
| | Otoriter | 0,382 | 1,000 | 0,798 |
| | Kişisel Model | 0,721 | 0,798 | 0,798 |
| | Rehber | 0,798 | 0,645 | 0,798 |
| | Temsilci | 0,798 | 0,279 | 0,505 |

| | | | | |
|----|----------------|-------|---|---|
| K6 | Bilgi Aktarıcı | 0,574 | - | - |
| | Otoriter | 0,328 | - | - |
| | Kişisel Model | 0,279 | - | - |
| | Rehber | 0,021 | - | - |
| | Temsilci | 0,878 | - | - |
| K7 | Bilgi Aktarıcı | 0,721 | - | - |
| | Otoriter | 0,574 | - | - |
| | Kişisel Model | 0,721 | - | - |
| | Rehber | 0,195 | - | - |
| | Temsilci | 0,798 | - | - |
| K8 | Bilgi Aktarıcı | 0,721 | - | - |
| | Otoriter | 0,574 | - | - |
| | Kişisel Model | 0,574 | - | - |
| | Rehber | 0,878 | - | - |
| | Temsilci | 0,645 | - | - |

Araştırmanın doğrulayıcısı olarak hesaplanan anlamlılık değerleri tablosunda, anlamlılık değerleri. 05 için yorumlanmıştır. Özellikle, araştırmacı ve uzman göz önüne alınarak, verdikleri puanlamalarda aynı görüşe sahip oldukları saptanmıştır. Üç veri kaynağından elde edilen, araştırmacının, bizzat gözlem yaparak puanladığı ölçek sonuçları, katılımcının kendi puanladığı ölçek sonuçları

ve uzmanın ders videolarını izleyerek puanladığı ölçek sonuçları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Değerlendirmecilerin, katılımcıların tüm öğretim stil alt boyutlarda ki öğretim stil algılarında bir farklılık oluşmamıştır. Bunun bir sebebi, incelenen puanların değer aralıklarının birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen stil algısı ile gözlenen öğretim stili arasında tutarlık saptanmıştır.

Sadece Katılımcı 3'ün temsilci boyutunda fark bulunmuştur. Ölçek puanlamalarına bakıldığı zaman, uzman, katılımcı 3'ün temsilci boyutuna daha yüksek puanlama vermiştir. Uzman, öğretmenin bu stilini daha baskın görmektedir. Araştırmacı daha düşük puanlamıştır. Dış paydaşların değerlendirmesi, öğretim stiline ortaya konulması açısından daha değerlidir (Küçük ve Bedir, 2016: 237). Bireyler çoğunlukla kendi öğretim uygulamalarını değerlendirirken algılarını ortaya koymakta olup, algılar ise her zaman gerçeklerle uygun düşmeyebilir. Uzman öğretmenin belli saat dersini izlemiştir. İzlediği saat üzerinden puanlama yapmıştır. Araştırmacı, birden çok dersini izlemiştir. Araştırmacı, dersler bazında puanlama yapmıştır. Araştırmacı, tüm dersleri daha detaylı ve defalarca izlemiştir. Uzmanın vakti olmadığından, verilen video kayıtlarını daha az izlemiştir. Farklılığın sebepleri bunlardan kaynaklanmış olabilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerinin incelenmesine yönelik elde edilen bulgulara ait tartışmalara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu araştırmanın verileri, yalnızca sınıf öğretmenleri ve örneklem grubu içerisinde sınıf öğretmeni olan gruplar üzerinde yapılan araştırmaların verileriyle karşılaştırılacaktır.

4.1. Öğretme Stil Ölçeğinin Her Bir Alt Boyutu İçin Hesaplanan Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Çalışmaya grubunda yer alan 8 katılımcıya ait veriler, araştırmacı tarafından, öğretmenin kendisi tarafından ve uzman tarafından incelenmiştir. Form doldurulmuştur. Bu formdan elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda her bir alt boyut için tartışma yapılmıştır.

Bilgi Aktarıcı alt boyutuna yönelik tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerini incelemeye yönelik yapılan bu araştırmada kullanılan öğretme stili ölçeğinin, her bir alt boyutu için hesaplanan puanlar, belirtilen değer aralığına göre incelendiğinde (bkz. Tablo 10; sayfa 69); Bilgi Aktarıcı boyutunda, hem katılımcı hem de araştırmacı ve uzman puan sonuçlarının “yüksek” seviyede çıktığı görülmüştür. Yapılan puanlamalar birbirine yakın olmakla birlikte, 8 katılımcı öğretmenden katılımcı veya uzmanın puan sonuçlarından 3 tanesinde (bkz.Ö2, Ö3, Ö4) “orta” seviyede puanlandığı görülmüştür. Orta seviyede çıkan sonuçlar, şu şekilde yorumlanabilir. Öğretmenin kendini puanladığı ölçekte çıkan sonuçlardan ziyade, dış paydaşların (uzman) onu nasıl gördüğü daha değerlidir (Küçük ve Bedir, 2016: 237). Bu bağlamda, uzmanın ve araştırmacının değerlendirmeleri, öğretmenin öğretme stili hakkında daha güvenilir sonuca götürmektedir. Bununla birlikte, uzmanın değerlendirmesi öğretmenin tüm öğretmenlik deneyimine yönelik değil, az ve belli sayıda derslerle ilgilidir. Katılımcı ise kendini genel olarak değerlendirmiştir. Farklı puanlamalar bu durumdan dolayı kaynaklanabilir.

Bu bağlamda literatüre bakıldığında (Altay, 2009; Bilgin ve Bahar, 2008; Üredi, 2006; Üredi ve Güven, 2007) yapılan çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin

bilgi aktarıcı (uzman) öğretme stiline daha fazla sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde Sünbül (1996), öğretmenlerin öğretimdeki rolü ve niteliğini ifade ederken, akademik başarıyı artıran, teşvik eden ve alan hâkimiyeti olan kişi özellikleri olan uzman öğretme stilini vurgulamaktadır. Bununla beraber. Bu araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında, katılımcı öğretmenlerde her üç veri kaynağından elde edilen puanlamalar çerçevesinde, Bilgi Aktarıcı boyutu “yüksek” olarak çıkmaktadır. Babadoğan, Kardeşoğlu ve Kassenova'nın (2014) yaptıkları çalışmada, bilgi aktarıcı öğretme stilinin sınıf öğretmenleri tarafından en az tercih edilen stil olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın, Kazakistan'daki sınıf öğretmenleri üzerine yapıldığı göz önüne alınırsa, farklı bir sonuca ulaşılması muhtemeldir. Fakat yine de derslerde öğretmenler tarafından belli zamanlarda kullanılan bir stildir. Sınıf öğretmenleri Grasha'nın (1996; 2002a) değindiği gibi, öğrenciye bilgiyi aktaran rolünü daha çok üstlendikleri için Bilgi aktarıcı konumunu sürekli muhafaza eder. Araştırmalarda ortaya konan öğretme stillerinin hepsinde az tercih edilmiş olsa bile, Bilgi aktarıcı öğretme stili bulunmaktadır. Mevcut araştırma sonuçları literatürdeki çalışmalarla (Üredi, 2009; Üredi, 2011) büyük ölçüde benzerlik taşımaktadır. Bu durumdan yola çıkarak, incelenen öğretmenlerin sınıf ortamında kendilerini lider olarak gördükleri, alan bilgisini öğrencilere aktaracak şekilde ders işledikleri, ders esnasında bilgi akışını ve zamanı yönettikleri, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri onlara aktaran olarak gördükleri gibi yorumlar yapılabilir.

Otoriter alt boyutuna yönelik tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerini incelemeye yönelik yapılan bu çalışmada kullanılan öğretme stili ölçeğinin, her bir alt boyutu için hesaplanan puanlar, belirtilen değer aralığına göre incelendiğinde (bkz. Tablo 11; sayfa 72); Otoriter boyutunda araştırmacı, katılımcı ve uzmana ait puanların büyük bir kısmının “orta” seviyede değerlendirildiği görülmüştür. Ancak 2 katılımcıda (bkz.Ö2, Ö4) durum bunun tersidir. Kendisi veya uzman “yüksek” puanlama yapmıştır. Bu durum yukarıda değinildiği gibi (syf 85) uzman incelenen öğretmenin belli dersleriyle ilgili değerlendirme yapmıştır. O dersin gereği olarak öğretmenin daha otoriter olması gerekebilir. Öğretmen incelenen derslerde

otoriter stilde dersi işlemiş ve bu şekilde uzmana yansıtılmış olabilir gibi yorumlar yapılabilir.

Öğretme stili alt boyut bağlamında, en çok “orta” seviyede puanlanan boyut, en az tercih edilen otoriter öğretim stili olmuştur. Araştırma sonucu (E. Gencel, 2013; Sarıtaş, 2016; Üredi ve Üredi, 2007; Üredi, 2011) gibi çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin ortaya konan, en az tercih edilen öğretim stili otoriter öğretim stildir sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yani, katılımcılar hem kendilerini orta seviyede otoriter olarak görmekte ve aynı zamanda diğer paydaşlar onları otoriter olarak değerlendirmektedir. Otoriter öğretim stili, öğrenci-öğretmen etkileşimi yerine, öğrencinin sınıfta daha pasif durumda kalarak, öğretmenin öğretim amaçları doğrultusunda sınıfı kontrol etmesini gerektirir. Tüm literatür ele alındığında, akademik başarı için, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olması için, ve diğer değişkenler için öğretmenlerin daha az otoriter olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Üredi ve Güven, 2007; Üredi ve Üredi, 2007). Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin otoriter öğretim stili diğerlerine oranla daha az tercih ettikleri fakat yine de beklenen seviyede (düşük) olmadığı ileri sürülebilir. Bu bağlamda, örnek verilen çalışmalarla, otoriter öğretim stilinin, öğretmen merkezli stil içerisinde yer alması, öğretmenlerin bu stili fazla tercih etmemesi gibi yönlerle, araştırma diğer çalışmalarla paralellik taşımaktadır.

Kişisel Model alt boyutuna yönelik tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerini incelemeye yönelik yapılan bu çalışmada kullanılan öğretim stili ölçeğinin, her bir alt boyutu için hesaplanan puanlar, belirtilen değer aralığına göre incelendiğinde (bkz. Tablo 12; sayfa 75); kişisel model boyutunda araştırmacı, katılımcı ve uzman puanlarının çoğunun “yüksek” seviyede olduğu görülmektedir. Yapılan puanlamalar birbirine yakın olmakla birlikte, araştırmacı, katılımcı ve uzman puanlarının 3 katılımcısında (bkz.Ö2,Ö4,Ö5) “orta” seviyede değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle Ö4 ve Ö5 hem uzman, hem de araştırmacı tarafından orta seviyede görülmüştür. Öğretmen genel bir stil algısı ile kendini yüksek değerlendirmiştir. Fakat araştırmacı ve uzman yansıtılan ve gözlenen öğretim stilini orta seviyede değerlendirmiştir. Dış paydaşlar öğretim stilini daha özele indirgeyerek (ders

bazında) yorumlamışlardır. Öğretmenin gözlenen öğretim stilleri, dersten derse farklılık gösterebilir. Her ders farklı bir öğretim stiline göstermiş olabilir. Bu durum yansıtılan öğretim stilini etkilemiştir yorumu yapılabilir. Araştırma sonucuyla (Bilgin ve Bahar, 2008; Üredi, 2009) çalışma sonuçları tercih edilme sırası açısından örtüşmektedir. Kişisel model, öğretmen-öğrenci merkezli bir öğretim stildir. Öğretmen işlerin nasıl yapıldığını göstererek öğrencileri gözlem yapmaya ve öğretmenin yaklaşımlarını uygulamaya teşvik eder. Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun (2011) yaptıkları çalışmada en çok tercih edilen ikinci öğretim stili kişisel model öğretim stili olmuştur. Benzer şekilde (Dilekli, 2015) yaptığı sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları, özyeterlilik düzeyi ve öğretim stillerine yönelik yaptığı çalışmada, en çok tercih edilen ikinci öğretim stili kişisel model öğretim stili olmuştur. (Aktan ve Tezci, 2018)'nin yaptığı, ilkökul öğretmenlerinin matematik dersindeki tercih ettikleri öğretim stilleri çalışmasında kişisel model öğretim stili tercih edilen stillerden olmuştur. Dersin gereği, içeriği doğrultusunda da, sınıf öğretmenleri bu stili tercih etmiş olabilir.

Rehber alt boyutuna yönelik tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerini incelemeye yönelik yapılan bu çalışmada kullanılan öğretim stili ölçeğinin, her bir alt boyutu için hesaplanan puanlar, belirtilen değer aralığına göre incelendiğinde (bkz. Tablo 13; sayfa 78); Rehber alt boyutundaki puanlar incelendiğinde; araştırmacı, katılımcı ve uzman puanlarının tamamına yakınının “yüksek” seviyede olduğu görülmüştür. Yapılan puanlamalar birbirine yakın olmakla birlikte, araştırmacı, katılımcı ve uzman puanlarının sadece 2 katılımcısında (bkz.Ö2,Ö4) “orta” seviyede puanlama yapılmıştır. Yukarıda değinilen (syf 85) sebepler her boyut puanlaması için olabileceğinden, dolayı uzman puanlaması farklılaşmış olabilir. Rehber öğretim stili, öğrenci merkezli bir stildir. Öğrenciyi önemseyen, dersin içeriğini öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda hazırlamaya çalışan, onlara rehberlik ederek öğrenci fikirlerine alternatif yollar gösteren bir öğretim stildir. Bu bağlamda, yapılandırmacı eğitim sistemine hitap edebilecek, mevcut ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde, öğretmen-öğrenci iletişiminin rahat sağlanabileceği bir modeldir. Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2011) yapmış oldukları çalışmada da rehber öğretim stili kendi örneklem grupları içerisinde frekansı en

yüksek öğretim stili olmuştur. Benzer şekilde, Süral'in (2013) çalışmasında, büyük bir örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öğretim stili, yarıdan fazlasının rehber öğretim stili tercih ettiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin tercih ettiği baskın stillerden olan rehber öğretim stili, öğrenci merkezli olması yönüyle, günümüz eğitim sistemine katkı sağlaması açısından anlamlıdır. Rehber öğretim stili en çok tercih edildiği başka araştırmalarda vardır (Dilekli, 2015; Sarıtış, 2016; Süral, 2015; Üredi ve Üredi, 2007). Benzer şekilde mevcut çalışmada da öğretmenlerin öğretim stili her üç grup tarafından da rehber olarak ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan rehber öğretim stili, araştırmacı, katılımcı ve uzman tarafından "yüksek" seviyede bulunan stillerden olması, yukarıda değinilen çalışmalara paralellik göstermektedir.

Temsilci alt boyutuna yönelik tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerini incelemeye yönelik yapılan bu çalışmada kullanılan öğretim stili ölçeğinin, her bir alt boyutu için hesaplanan puanlar, belirtilen değer aralığına göre incelendiğinde (bkz. Tablo 14; sayfa 81) Temsilci alt boyutundaki puanlar incelendiğinde; araştırmacı, katılımcı ve uzman puan sonuçlarının hepsi "yüksek" seviyede çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda en çok tercih edilen ve tüm puanlamacılar tarafından "yüksek" olarak bulunan öğretim stili temsilci öğretim stili olmuştur. Temsilci öğretim stili, öğrenci merkezli bir stildir. Bu stilde, öğrencilerin kapasiteleri geliştirilirken, özerk hareket etmeleri sağlanır. Bir taraftan da sorumluluk almaları, girişimde bulunmaları teşvik edilir. Öğrenciler bağımsız olarak çalışır, proje üretir. Öğretmen, öğrencilerin sorularını cevaplayan, yaptıklarını değerlendiren kaynak kişi konumundadır. Saracaloğlu, Dedeşali, Dinçer ve Dursun'un (2011) yapmış oldukları çalışmada en çok tercih edilen stillerden üçüncü sırada temsilci öğretim stili olmuştur. Aynı şekilde (Sarıtış, 2016; Üredi ve Üredi, 2007) gibi çalışmalarda ortaya konan öğretim stillerinde en çok tercih edilen ve "yüksek" puanlanan ikinci öğretim stili olmuştur. Mevcut çalışmanın problemi cinsiyete bağlı olarak öğretim stili ortaya koymak olmadığından, cinsiyet faktörü dikkate alınmamıştır. Cinsiyet faktörünün göz önüne alındığı çalışmalarda vardır. Süral'in (2013) çalışmasında sınıf öğretmenleri ağırlıkta bir çalışma grubu vardır. Burada

cinsiyet faktörüne bakıldığında, kadınların temsilci stili tercih ettiği görülmüştür. En çok tercih edilen öğretim stilleri arasında rehber ve temsilci öğretim stilleri bulunmuştur. Araştırma bu yönüyle, sınıf öğretmenleri örneklemini üzerinden birçok çalışma sonucuyla, tercih edilen ve “yüksek” puanlanan öğretim stil sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

4.2. Öğretim Stil Ölçeğinin Her Bir Alt Boyutu İçin Hesaplanan Ortalama (Türetilmiş) Puanlara Yönelik Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, öğretim stil ölçeğinin her alt boyutu için araştırmacı, katılımcı ve uzman (varsa) tarafından puanlanan ölçekten, elde edilen puanların ortalaması alınarak, türetilen puanlar üzerinden tartışma yapılacaktır. Öğretim Stil Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları araştırmacı, katılımcı ve uzman (varsa) puanlarının üçünün veya ikisinin ortalaması alınarak, türetilmiş puanlar elde edilmiştir. Türetilmiş puanlar, ölçme sırasında daha duyarlı ve hassas sonuçlara ulaşmayı sağlar. Gerçeğe yakın sonuçlar elde edilmesine yardımcı olur (Güler, 2017: 5). Buna göre, temsilci ve bilgi aktaran alt boyut türetilmiş puanları, elde edilen türetilmiş puanların tamamında “yüksek” seviyede çıkmıştır. Rehber boyutu ise, sadece 1 katılımcı (bkz.Ö2) “orta” türetilmiş puanlama değerine sahiptir.

Katılımcı öğretmenler incelendiğinde, “orta” puanlamanın verildiği ve her boyutta farklılaşmanın olduğu öğretmen Ö2’dir. Ö2 katılımcısının, yapılan öğretim stil ölçeğinde diğer öğretim stil boyutlarında da uzman, katılımcı veya araştırmacı tarafından farklı puanlamalar verildiği görülmüştür. Katılımcıların demografik özelliklerinin belirtildiği tabloya bakıldığında (bkz. Tablo 6; syf 61) sınıf öğretmenin kendi okulunda çalışan ve ölçeği dolduran öğretmenlerden bazı konularda ayrıştığı görülmektedir. Mesleki deneyim olarak diğer öğretmenlerden daha genç olması, rehber stilini daha az kullanmasına sebep olmuş olabilir. Veya öğretmenin okuttuğu sınıf profili, öğrencilerin akademik başarıları, bireysel farklılıkları ve öğrencilerin derse olan ilgileri farklılık göstereceği için, öğretmen kendini bu stile yakın görmeyebilir ve bunu uzmana bu şekilde yansıtmış olabilir yorumlarına gidilebilir.

Sonuç olarak; temsilci/bilgi aktaran/rehber öğretim stilleri en çok tercih edilen stiller olmuştur. Bu öğretim stillerine ait türetilmiş puanların yüksek çıkması; öncelikle öğretmen-öğrenci iletişimine önem veren, öğrencilerine derslerde yol gösteren, gerekli durumlarda rehberlik eden, öğrencinin ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda sınıfı yönlendiren, öğrencilerin kendi seviyelerinde, onların kendilerini bağımsız hissetmelerine yardım eden, günümüz öğretmen özelliklerinin ön plana çıktığını göstermektedir.

Araştırmada, türetilmiş puanlar sonucunda yüksek düzeyde tercih edilen, öğretim stillerine bakıldığında, literatürde yapılmış birçok çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bilgin ve Bahar'ın (2008) de yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelenmiş, sınıf öğretmenlerinin bilgi aktaran/rehber ve temsilci öğretim stillerini, otoriter ve kişisel model öğretim stillerinden daha baskın olduğunu tespit etmişlerdir. Altay'ın (2009) da, beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerini araştırdığı çalışmada, temsilci/bilgi aktaran/rehber öğretim stillerini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. (Üredi, 2009; Sarıtaş, 2016; Süral, 2015) daki çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde ilk sırada temsilci/rehber/bilgi aktaran boyutları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üredi'nin (2006) da yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin katıldığı araştırmada (sınıf öğretmenleri de örnekleme vardır) öğretmenlerin birinci sırada rehber/kişisel model/bilgi aktaran öğretim stillerini tercih ettikleri, ikinci olarak ise, temsilci/rehber/bilgi aktaran öğretim stillerini tercih ettikleri sıralanmıştır. Yine iki çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, Üredi'nin (2006) çalışma grubu ile, Üredi'nin (2009) çalışma grubundaki farklılık, öğretim stili tercihlerini etkilemiştir. Temsilci/bilgi aktaran/.rehber öğretim stilini, Üredi(2006) da ikinci olarak tercih edilen stiller sonuca ulaştırmıştır.

Grasha (1994a, 1996, 2002a) yaptığı birçok çalışmada değindiği gibi, öğretmenlerin tek bir stile sahip olamayacağı birden fazla stili kullanabileceği sonuçları ile elde edilen araştırma sonuçları tutarlık göstermektedir. Çünkü türetilmiş puanlar incelendiğinde, tüm öğretim stillerine ait puanlamaların yapıldığı, hatta

bazı öğretme stilleri puanları hesaplanırken aynı sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Gencel (2013) te yaptığı çalışmada ise, ABD ve Türkiye’de farklı branşlarda (sınıf öğretmenleri de dahil) öğretmenlerin öğretme stillerini karşılaştırmıştır. Türkiye’deki öğretmenler kişisel model/rehber/bilgi aktaran öğretme stillerini, ABD’deki öğretmenler temsilci/rehber /bilgi aktaran öğretme stillerini tercih etmişlerdir. ABD’de ki sonuç, araştırma sonucuyla benzeşmektedir. ABD’de öğrenci merkezli, yapılandırmacı uygulamaların ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde kullanılması, bu anlayışa uygun temsilci/rehber/bilgi aktaran stillerinin tercih edilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımı daha iyi temsil ettiği, Türkiye’de yapılandırmacı eğitim programlarının 2006 yılıyla beraber ilköğretim birinci kademedен itibaren uygulandığı ve yaygınlaştığı düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı anlayışa uygun öğretme stilini (temsilci/bilgi aktaran/rehber) daha fazla benimsemiş olması doğal kabul edilebilir. Grasha (1996)’ya göre temsilci/rehber/bilgi aktaran öğretme stillerini kullanan öğretmenler rehber/kişisel model/bilgi aktaran öğretme stillerini kullanan öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar. Çünkü, kişisel model yerine temsilci öğretme stilini benimseyen öğretmenler, öğrencilerin bağımsız çalışmaları ve kendi öğrenme süreçlerini oluşturmaları, kendilerinin eksik ve farklı yönlerini tanımalarına imkan tanır. Grasha her iki öğretme stili modelinde, öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin bağımsız çalışmasını ön plana alır. Öğretim süreçlerinde, bu stillere sahip öğretmenler, öğretmenlik mesleğini ve bu mesleğin gereklerini en iyi şekilde yerine getirmektedir.

Bu çalışmada, araştırmacı, katılımcı ve uzman(varsa) türetilmiş puanlar sonucunda, en çok “orta” seviyede puanlanan boyut, otoriter öğretme stili olmuştur. Çalışma sonucu (Altay, 2009; Bilgin ve Bahar, 2008; Dilekli, 2015; Üredi ve Üredi, 2007; Sarıtaş, 2016) gibi araştırmalarda da en az tercih edilen öğretme stili olmuştur. Grasha’ya (1996) göre bilgi aktaran-otoriter öğretmenler, geleneksel olarak öğretmen merkezli sunumları ve tartışma tekniklerini kullanırlar. Bilgi aktaran/otorite öğretme stillerini tercih eden öğretmenlerin düşük düzeyde öğretmenlik mesleği algısına sahip olmaları,

öğretme tarzlarında katı tutum sergilemelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarını görmezden gelmeye sebep olabilir. Özellikle sınıf öğretmenliği gibi küçük yaş grubuna hitap eden bir öğretmenlik branşında, az tercih edilmesi gereken bir öğretime stili olmalıdır yorumu yapılabilir.

Grasha'nın (1994a; 1996; 2002a; 2003a) değindiği gibi, hiçbir öğretime stiline en iyi, en doğrudur denilemez. Her bir öğretime stiline belirli kazançları ve sınırlılıkları vardır. Örneğin; çok kalabalık sınıflarda, öğretmen, öğrenci merkezli yaklaşımlar yerine müfredatın zor yetiştirilmesi, zaman sınırlaması vb. gibi nedenlerle öğretmen merkezli yaklaşımları tercih etmek zorunda kalabilir. Sınıf kontrolünü sağlaması gerekebilir. Kısacası öğretmen, sınıf şartlarını göz önüne alarak hangi stillerin, o anda en etkili olabileceğine karar verip bunu uygulamalıdır. Bunu sınıfına bu şekilde yansıtmalıdır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Öğretme Stil Ölçeğinin Her Bir Alt Boyutu İçin Elde Edilen Sonuçlar

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli aşamalarından olan ilkökul dönemi, bu dönemin en önemli unsuru olarak kabul edilen sınıf öğretmenlerinin değeri tartışılmaz. Bu değerin sürekli kılınabilmesi ise toplumun ve ülkenin beklentilerinin karşılanmasına bağlıdır. 21. yy tüm öğretmenlerden öğretim stili noktasında yenilikçi olanlarının yoğun bir şekilde sahiplenilmesini ve sınıf içi eğitim ve öğretim süreçlerine aktarılmasını beklemektedir. Bu bağlamda, incelenen sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin çok yönlü olarak çalışıldığı bu araştırmada, farklı paydaşlardan da veriler toplanarak öğretim stilleri puanlanmış, bu puanlar üzerinden araştırmanın güvenilirliğini artırmak için türetilmiş puanlar elde edilmiştir. Her bir alt boyuta ait sonuçlar ile türetilmiş puanlara ait sonuçlar iki başlık altında aşağıda yer almaktadır.

1. Öğretim stil ölçeğinin her bir alt boyutu için, araştırmacı, katılımcı ve uzman (varsa) elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmenlerin bilgi aktaran öğretim stilleri “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda, bilgi aktaran boyutunun yüksek olarak puanlanması, öğretmenlerin halen kendilerini alan uzmanı olarak gördükleri, öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içerisinde ders otoritesine ve bilgisine ihtiyacı olduğunu düşündükleri izlenimi oluşturmaktadır. Bu noktada, yenilikçi eğitim uygulamalarında öğretmenin bilgi aktarıcı rolünü, farklı geçişlerle öğrencilerin farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi, mevcut bilgi aktaran tutumun derse uygun hale getirilmesi sağlanmalıdır. Bilgi aktaran öğretim stiline, yeni yaklaşımlarla farklı stratejiler kullanılarak değiştirilmesi gerekmektedir.

2. Öğretim stil ölçeğinin alt boyutlarından olan, otoriter öğretim stili, araştırmacı, katılımcı ve uzman(varsa) tarafından “orta” seviyede görülmüştür. Üç değerlendirmecinin puanlarında da en az puanlama yapılan boyut, otoriter boyutu olmuştur. Buradan hareketle, öğretmenlerin otoriter boyutu en az tercih ettiği sonucuna ulaşılabilir. Eldeki bu sonuç, öğretmenlerin, kendilerini sınıf içerisinde

ifade ederken otokratik tutumu benimsemedikleri, öğretmenin öğretici vasfının yanında öğrenciye daha çok hitap edebilecek stilleri kullandığı sonucuna ulaşmaktadır. Bilgi aktaran stil ile otoriter öğretim stili farklı düzeylerde puanlanması şu şekilde yorumlanabilir. Öğretmen bilgisini aktarırken, otoriter yönünü daha az kullanmıştır. Bilgi aktaran yönüyle öğrencilerini sınıf ortamında daha çok teşvik etmiştir. Cesaretlendirerek onları bilgi aktaran yönünü sarsmayacak şekilde öncelik tanımıştır.

3. Öğretim stil ölçeğinin alt boyutlarından biri olan rehber öğretim stili, araştırmacı, katılımcı ve uzman (varsa) değerlendirmesinde, “yüksek” düzeyde puanlanmıştır. Rehber öğretim, stilinin yüksek düzeyde puanlanması, yeni öğretim uygulamalarıyla, öğretmenin sınıf içerisinde işbirliği ve daha çok etkileşim içerisinde olduğu, öğretmenin yol göstericiliğinde öğrencilerin sorumluluk aldığını göstermektedir. Öğretmenin ders işleniş şekillerinde baskın olarak rehber öğretim stili görülmektedir.

4. Öğretim stil alt boyutlarından olan kişisel model öğretim stili, otoriter öğretim stiline en az tercih edilen stiller arasında bulunmuştur. Genel olarak yüksek puanlama yapılmış, fakat diğer stiller (temsilci/bilgi aktaran/rehber) kadar yüksek seviyede puanlanmamıştır. Kişisel model öğretim stiline, otoriter stilden sonra en çok “orta” değerlendirme yapılan öğretim stili olması şu sebeplere bağlanabilir. Kişisel modelde, öğretmen öğrencinin neyi, nasıl yapacağı hususunda bir örnek oluşturmaktadır. Aslında otoriter öğretim stiline, bazı net ve kabul edilebilir davranışlardaki, öğrenciye sert duruş uygulamaları benzer olarak kişisel model öğretim stiline de görülmektedir. Öğretmenlerin otoriter ve kişisel model öğretim stiline orta düzeyde puanlamasının bir sebebi de, öğretmenlerin orta düzeyde görülen öğretim stilleriyle bu stile yakın diğer stilleri de orta düzeyde puanlamış olması olabilir.

5. Öğretim stil alt boyutlarından biri olan, temsilci öğretim stili, araştırmacı, katılımcı ve uzman (varsa) tarafından puanlanan, tüm değerlendirmecilerin “yüksek” seviyede çıktığı, en çok tercih edilen öğretim stili olmuştur. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin daha çok öğrenciyi merkeze alan modellere doğru öğretim stillerini tercih ettiklerini göstermektedir. İncelenen öğretmenlerin mevcut tüm stilleri kullandığı görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim

uygulamalarının pratik olarak, ilkokul düzeyinde daha çok anlaşılmaya başlandığı, yeni sistemin uygulanabilirliğini artırdığı sonucuna varılabilir.

5.1.1. Öğretme Stil Ölçeğinin Her Bir Alt Boyutu İçin Hesaplanan Ortalama (Türetilmiş) Puanlar İçin Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğretme Stil Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları araştırmacı, katılımcı ve uzman (varsa) puanlarının üçünün veya ikisinin ortalaması alınarak, türetilmiş puanlar elde edilmiştir. Sonuç olarak; Temsilci/ bilgi aktaran/ rehber öğretme stilleri en çok tercih edilen ve gözlenen öğretme stilleri olmuştur.

2. Kişisel Model öğretme stili, türetilmiş puanları sonucunda, öğretmenlerin “yüksek” seviyede benimsedikleri, en çok tercih edilen öğretme stilleri içerisinde, ikinci sırada yer almıştır.

3. Otoriter öğretme stili, türetilmiş puanlar sonucunda, öğretmenler tarafından “orta” seviyede benimsenen, en az tercih edilen öğretme stilleri içerisinde yer almıştır.

4. Öğretmenlerin türetilmiş puanlar sonucunda en çok tercih ettikleri ve gözlenen stiller olan; temsilci/bilgi aktaran/ rehber öğretme stilleri, 21.yy. eğitim anlayışına hitap eden öğretme stilleridir.

5. Yapılan çalışmada, algılanan öğretme stili ile gözlemlenen öğretme stilerinin farklı olabileceği öngörülmüştür. Öğretmen tarafından algılanan ile gözlemlenen öğretme stilleri arasında büyük ölçüde benzerlik olduğu görülmüştür. O zaman öğretmenler kendilerini doğru ve güzel yansıtmaktadır. Öğretmenlerin kendinde gördükleri, realitenin kendisidir.

6. Araştırmada ortaya konan bir diğer sonuç, anlamlılık değerlerinin araştırmacı ve uzman gözüyle birkaç boyut dışında, bir farklılaşmanın çıkmamış olmasıdır. Öğretmenin kendini nasıl algıladığı ile, araştırmacının ve uzmanın nasıl gördüğü sonucu birbiriyle örtüşmüştür. Bu da öğretmenlerin kendilerini tanıdıklarını ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerini çok yönlü biçimde ortaya koyarak, farklı veri kaynakları ile gözlenen öğretme stiline ulaşmaya çalışılmıştır.

Öğretme stillerinin öğretmenler tarafından anlaşılabilir olarak uygulanması, öğrenme-öğretme süreçlerinin daha verimli bir şekilde yaşanmasına, öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stillerini bilerek daha etkili bir sınıf ortamı oluşturmalarına, kullanacakları öğretim strateji, yöntem ve tekniğin farkında olmalarını sağlayacaktır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıda araştırmacılara, öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerine yönelik öneriler yapılmıştır.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Gözlemlenen ile algılanan durumlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek, farklı veri kaynakları da (öğretmenin kendi dersini izleyerek öğretim stilini oluşturması, okul idarecileri tarafından öğretim stiline ortaya konması gibi) öğretim stil araştırmalarına eklenerek, bu araştırmalar daha farklı boyutlarda geliştirilebilir.

2. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini oluşturabilecek, konunun daha özüne, hitap edebilecek (mesleki yaşantılar, kişilik yansımaları, düşünme stilleri, yaratıcı fikirleri, hayal edilen öğretim stilleri) gibi konularla öğretim stil tercihlerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler yenilikçi eğitim anlayışı çerçevesinde, periyodik aralıklarla kendi öğretim uygulamalarında iyileştirme yapabilmeleri için, uygulama süreçleri ile ilgili kayıtlar alıp (ses, video gibi), uygun zamanda bunları izleyerek sahip oldukları öğretim stillerinin hangisi olduğu ile ilgili çıkarımlar yapabilirler. Eksikliklerini tespit ettikten sonra, bunların geliştirilmesi çalışmaları yapılmalıdır.

2. Öğretmenlerin, öğretim stilleriyle ilgili bir problem olması durumunda eylem araştırma süreçlerini (Küçük, 2002) başlatabilirler. 21.yy' da beklenen öğretim stillerinden farklı bir sonuca ulaşırsa, öğretmenin kendini değiştirmesi için eylem araştırması sürecini başlatmaları önerilir.

5.2.3. Öğretmen Eğitimcilerine Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde, 21.yy eğitim anlayışına uygun programlar ve bu programlar doğrultusunda kullanılabilir öğretim stilleri hakkında bilgilendirmeler yapılmalı,

öğretmenlerin yeni eğitim anlayışını ve bu stilleri anlamalarına yardımcı olunmalıdır.

2. Sınıf öğretmenlerine, uzmanlar aracılığıyla belli zaman ve aralıkta programlar düzenlenerek öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretme stillerini yansıtıcı eğitimler verilebilir. Öğretmenin kendini izleyerek(mikro öğretim) eleştirel düşünmesi,kendini ifade edebilme gibi konularda seminerler düzenlenerek, öğretme stillerini etkili bir şekilde kullanmaları sağlanabilir.

Ülkemizde son yıllarda öğretme stillerine yönelik yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazlaşmıştır. Fakat öğretme stillerini farklı bir perspektifte sunarak, eksik ve farklı yönlerini ortaya koyan, algılanan ile gözlemlenen öğretme stillerini yansıtabilecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonuçlarının, literatürdeki öğretme stilleri konusundaki eksiklikleri gidermesi beklenmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu öğretme stillerinin öğrencilerin öğrenme süreci üzerindeki etkisi de dikkat çekilecek bir konudur. Öğretme stili konusunda yapılacak çalışmaların öğretmenlerin öğretim kalitelerini arttırarak, bu konuya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (2000). Etkili öğrenme ve öğretme, *Ülkemizde Öğretmen Değerlendirme*. (s.139-146). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki.(Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aktan, S. & Tezci, E. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Dersindeki Öğretim Stillerinin Belirlenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 13(1),56-74.
- Alaşan, U, E. (2009). Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1),117-133.
- Altay, S. (2009). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretim Stillerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Altun, S. & Canca, D. (2011).Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin, Cinsiyetlerine Üniversitelerine, Alanlarına ve Mesleği Tercih Etme Sıralarına Göre İncelenmesi. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1993-2000.
- Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretme stilleri (Diyarbakır Örneği). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:40, 251-270.
- Artvinli, E. (2010).Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408.
- Ay, Y.& Kahramanoğlu, R.(2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.

- Babadoğan, C., Karaşahinoğlu, A. & Kassenova, S. (2014).Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (26), 125-146.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme* (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25(3),163-177.
- Bilgin, İ. & Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi. Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Bilgin,İ., Uzuntiryaki, E. & Geban, Ö. (2002) *Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Yaklaşımlarının Lise 1. ve Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarı ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi.V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitapçığı*, ODTÜ, Ankara, 155.
- Blanch, P. & 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* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9991695>.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*(1.Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. &ivi, C. (1998). *Genel Öğretim Metodları* (8.Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Canto, P.J. & Salazar, H. (2010). *Teaching beliefs and teaching styles of mathematics teachers and their relationship with academic achievement*. 2010 AERA Annual Meeting, Colorado Convention Center, Colerado, Abstract retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525506.pdf>
- Carr, C. M. (1998). Assesing Teaching Style Preference And Factors That Influence Teaching Style Preferences Of Registered Dietitians. *Journal of the AmericanDietetic Association*, 98(9), 29-34.
- Cheng, C. H. (2001). *The Preferred Learning And Teaching Styles At A Selected Juniour College In Taiwan* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3007058>.

- Chin'anga, L. C. (1999). *Teaching Styles And Acceptance Of Pupils* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1936457).
- Coldren, J., & Hively, J. (2009). Interpersonal Teaching Style And Student Impression Formation. *College Teaching*, 57(2),93-98.
- Costa, C. F. & Piéron, M. (1996). Seeking Expert Teachers In Physical Education And Sport. *European Journal Of Physical Education*. (1),5-18.
- Conti, G. J. (1985a). Assessing Teaching Style In Adult Education: How And Why *Lifelong Learning: The Adult Years*, 8(8), 7-11.
- Conti, G. J. (1985b). The Relationship Between Teaching Style And Adult Student Learning. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 220-228.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (7.Baskı).Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, B., & Aydın-Uygun, M. (2015). Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 469-484.
- Dilek, D. (2001). İlköğretimde tarih konularının öğretiminde kullanılan tekniklere göre öğretmen tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2),323-336.
- Dilekli, Y.(2015). Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*,(21), 144-151.
- Dunn, R. S. & Dunn, K. J. (1979). Learning Styles And Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.

- Dunn, R.; Griggs, S. A.; Olson, J.; Gorman, B., & Beasley, M. (1995). A Meta-Analytical Validation Of the Dunn and Dunn Learning-Styles Preferences, *The Journal of Educational Research*, 88 (6) , 353-361.
- Ellis, S. S.(1979). Models Of Teaching: A Solution To The Teaching Style/Learning Style Dilemma. *Educational Leadership*, 36 (4), 274-277.
- Erden, M. ve Altun, S. (2012). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ertekin, E. (2005). Öğrenme Ve Öğretme Stilleri Üzerine Bir Çalışma (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Fischer, B. B. & Fischer, L.(1979). Styles In Teaching And Learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- 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.
- Floyd T. D. (2010). *An Exploratory Study o f the Philosophy and Teaching Styles of Georgia Workforce Educators and Entrepreneurship Instructors*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://eric.ed.gov/>
- Gencil, E. İ. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri:Türkiye-Abd karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 8(8), 635-648.
- Gülten, Ç.D. & Özkan, E. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,193-218.
- Grasha, A. F. (1990a). Using Traditional Versus Naturalistic Approaches to Assessing Learning Styles in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 23–38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344522.pdf>
- 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). 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., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating Teaching Styles And Learning Styles With Instructional Technology. *College Teaching*. 48 (1), 2-10.
- 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), 179-187.
- Grasha, A. F. (2003b). *Teaching With Style: The Integration Of Teaching And Learning Styles In The Classroom*. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5).
- Güler, N. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (10.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Heidari, F., Nourmohammadi, E. & Nowrouzi, H. (2012). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Self-efficacy Beliefs and Their Teaching Styles. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 536-550.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New Direction For Adult And Continuing Education*, 93, 17-25.
- İnce, M, L. & Hünük, D. (2010) Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları. *Education and Science* 35,(157),129-139.

- Kabaran, H.(2016). Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri (Tpab) İle Öğretme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaleci, F. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. *Journal of Research in Education and Teaching*. 2(4), 23-32.
- Karataş, E. (2004). *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, E. & Ekici, M.(2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 782-813.
- 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>. adresinden 10.01.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kılıç, F. & Dilbaz, A.G.(2013). Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*,6(6),715-738.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of Different Teaching Styles on the Development of Musical Creativity: Insights from Interviews with Music Specialists. *Musicae Scientiae*, 12(2), 311-335.
- Kulaç, E. (2013). *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretim Stillerinin ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*

- (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Küçük, M. (2002). *Hizmetiçi Aksiyon Araştırması Bir Kurs Programının Fen Bilgisi Öğretmenlerine Uygulanması: Bir Örnek Olay Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Küçük, M. ve Bedir, A. (2016, Ekim). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin incelenmesine yönelik bir çalışma* VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulan bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize.
- Küçüktepe, E. S.(2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Oluşum Türleriyle Mesleki Etkililik Algıları Ve Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Lester Short, G. F. (2001). *Learning, Teaching And Supervisory Styles In Field Education: The Working Alliance Investigated*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com>
- 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.
- Lloyd, D. G. (2002). *Teaching Styles And Faculty Attitudes Towards Computer Technology In Teaching And Learning At A College In Ontario*. (Doctoral Dissertation) .Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Lindsay, E. K. (1999). *Analysis of matches of teaching styles, learning styles and the uses of educational technology* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694>.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri. *Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı,1(1)* , 178-200.
- Mc Gowan, S. R. (2008). *Teaching Styles Of Technical College Core And Occupational Faculty: Their Relationship To Student*

- Achievement*.(Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview>
- Mendoza, S. (2004). *Teaching Styles Of Technological Institutes Faculty In El Salvador* (Doctoral Dissertational). Retrieved from <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3127201>
- Mertoğlu, H. (2011). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Minkler, S. (2008). *Connecting Teaching Styles and Student Learning Styles In Community College Online Courses* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Digital Dissertations Theses database.
- 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* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Miglietti, C. & 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.
- Mwangi, B. K. (2004). *Teaching Styles and Students' Perception Of Teaching Effectiveness In Counselor Education* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://pqdtopen.proquest.com>
- Nadarajan, N. (2002). Teaching Styles. *Language in India*,1 (9).
- Nakip, Mahir (2013). “Spss Destekli, Pazarlama Araştırmalarına Giriş”. Seçkin Yayıncılık, İstanbul.
- Quitadama, I. J. (2002). *Critical Thinking In Higher Education: The Influence Of Teaching Styles And Peer Collaboration On Science And Math Learning. Education*(Doctoral Dissertation).Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Rich, V. J. (2006). *Educational Backgrounds and Teaching Styles Of Athletic Training Educators In Entry-Level CAAHEP Accredited Athletic Training*

- Programs* (Doctora, Dissertation). Retrieved from <http://scholarcommons.usf.edu/etd/2673>
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B., Dedeşali, N. C. & Dursun, F. (2011). Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin İncelenmesi. *NWSA e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2313-2327.
- Saracaloğlu, A. S., Aldan Karademir, Ç., Dinçer, B. & Dedeşali, N.C. (2017). Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Özyeterlik ve İş Doyumlarının Belirlenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(1), 58-85.
- Sarıtaş, E. & Süral, S. (2010). Grasha - Riechmann Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1306-3111.
- Sarıtaş, E. (2016). Relationship between philosophical preferences of classroom teachers and their teaching styles. *Academic journals*, 11(6), 1533-1541.
- Senemoğlu, N. (1987). Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 11(64), 50-57.
- Senemoğlu, N. (1994). Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Gösteren Kişidir. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/index_tur.html. adresinden 07.12.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli, Ankara: Kara Harp Okulu http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/index_tur.html adresinden 07.12.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri. Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Öğretmen Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/index_tur.html adresinden 07.12.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim* (8.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sovyanhadi, M., & Cort, M.A. (2004). Effectiveness of Various Nutrition Education Teaching Methods for High School Students: a Case Study in Alabama, United States, *Mal J Nutr*, 10(1), 31-37.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (10.Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık
- Stitt-Gohdes, W. L. (2001). Preferred Learning Styles Of A Selected Group Of Business Education Students. *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 32-45.
- Sulaiman, J., Hassan, A. & Yen Yi, H. (2011). An analysis of teaching styles in primary and secondary school teachers based on the theory of multiple intelligences. *Journal of Social Sciences*, 7(3), 428–435.
- Sutton, S. E. (2003). A Study Of Elementary School Teachers' Perceptions Regarding The Match Between Teachers' Teaching Styles And Students' Learning Styles (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://scholarship.shu.edu/cgi>
- Süral, S.(2010). Pamukkale Üniversitesi'nin Farklı Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretme Stillерinin Karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3),1306-3111.
- Süral, S.(2013). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetim yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki. (Doktora Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Süral, S.(2015) İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.8(41), 1307-9581.
- Sünbül, M,A. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerі. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 597-607.
- Sünbül, M, A. & Arslan, C. (2007).Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,7(2).

- Şahin, E. (2010). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şentürk, F.(2010). 7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şentürk, F. & İkikardeş, Y, N. (2011). Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) ,5(1) , 250-276.
- Ünal, M. (2017). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretme Stillерinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 932-947.
- Üredi, L. (2006). İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Üredi, L. & Üredi,I. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillерinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Üredi, L. & Güven, Y. (2007) İlköğretim I.ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 26(26), 163-179.
- Üredi, L & Üredi,T, I. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Üzerinde Etkili Olabilecek Bir Değişken:Öğretim Stili Tercihi. *e-Journal of New World Sciences Academy*.4(4), 1171-1185.
- Üredi, L. (2011). İlköğretim Öğretmenlerin Öğretim Stili Tercihleri İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1129-1141.

- Whittington, M. S., & Raven, M. F. (1995). Learning and teaching styles of student teachers in the northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36(4), 10-17.
- Wood, D. & Larsen, G. (2012). The Effects of Different Teaching Styles on Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 10(3), 220-232.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, B.(2004). Anadolu Liseleri Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stilleriyle, İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz-Düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.

EKLER

Ek 1: İzin Belgeleri

T.C.
ÇAYELİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73707901.903.05/79
Konu : Ayşegül BEDİR

10 Ocak 2014


ÇAYELİ KAYMAKAMLIĞINA

İlgi : Madenli İlkokulunun 06/01/2014 tarihli ve 903.03/3 sayılı yazısı.

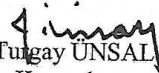
Madenli İlkokulu Sınıf Öğretmenlerinden Ayşegül BEDİR ilçemiz 9 Mart İlkokulu, Hasan Yılmaz İlkokulu ve İshakoğlu İlkokulunda 15-16 Ocak 2014 ve 19-20 Şubat 2014 tarihlerinde anket yapmak istemektedir.

İlgili okul sınıf öğretmeni tarafından belirtilen okullarda anket yapması ve o tarihlerde öğretmenin izinli sayılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Selim ŞAHİN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
...10... / 01 / 2014


Tugay ÜNSAL
Kaymakam

07. / 01 / 2013 Memur : I.LAZMAN
07. / 01 / 2013 Şef : A.KARA
07. / 01 / 2013 Şube Müd. : A.MUTLU

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yenipazar Mah. Hopa Cad. Özel İdare Binası 53200 ÇAYEL/RİZE Telefon: (464) 532 50 45 Faks: (464) 532 50 43 e- posta: cayeli53@meb.gov.tr 193429@meb.k12.tr
<http://cayeli.meb.gov.tr>



T.C.
ÇAYELİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73707901.903.05/ 690
Konu : Ayşegül BEDİR

07 Mart 2014

ÇAYELİ KAYMAKAMLIĞINA

İlgi : Madenli İlkokulunun 05/03/2014 tarihli ve 903.02/48 sayılı yazısı.

Madenli İlkokulu Sınıf Öğretmenlerinden Ayşegül BEDİR ilçemiz Kaptanoğlu İlkokulu ve Hasan Yılmaz İlkokulunda 11-13-14 Mart 2014 tarihlerinde anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgili okul sınıf öğretmeni tarafından belirtilen okullarda anket yapması ve o tarihlerde öğretmenin izinli sayılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim

T.C.
ÇAYELİ KAYMAKAMLIĞI
Madenli İlkokulu-Ortaokulu Müdürlüğü

Sayı : 39678092-903.05/3
Konu : Ayşegül BEDİR

06/01/2014

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulumuz Sınıf Öğretmeni Ayşegül BEDİR 'in ilçemiz İlkokullarında Anket yapmak için 15-16 Ocak ve 19-20 Şubat Tarihlerinde izinli sayılabilmek için kurumumuza vermiş olduğu dilekçe ve anket formları ekte sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.


Süleyman TOPTAN
Madenli İlkokulu-Ortaokulu
Müdürü

EK: 1: İzin Dilekçesi (1 Sayfa)
2: Anket Formu (2 Sayfa)

Ek 2: Öğretme Stili Envanteri (ölçeği)

Aşağıda ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 40 madde bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı daire içine alarak belirtiniz. Eğer siz ifadeye, tamamen katılıyorsanız “7”yi, hiç katılmıyorsanız “1”i daire içine alınız. Eğer siz ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, 1 ile 7 arasında size en yakın dereceyi daire içine alınız.

| 1 Hiç Katılmıyorum | 2 Katılmı- yorum | 3 Biraz Katılmıyorum | 4 Kararsızım | 5 Biraz Katılıyorum | 6 Katılıyorum | 7 Tamamen Katılıyorum | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------|---------------------------|------------------|-----------------------------|---|
| 1. Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Öğretim amaçlarım ve metodlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli(kendi kendine = öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorumluluktur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini yönlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| 1 Hiç Katılmıyorum | 2 Katılmı- yorum | 3 Biraz Katılmıyorum | 4 Kararsızım | 5 Biraz Katlıyorum | 6 Katlıyorum | 7 Tamamen Katlıyorum | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|----------------------------|---|
| 20.Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21.Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22.Derslerde verdiğim ödevlerin(görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23.Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24.Derste etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için insiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25.Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26.Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27.Bu ders(dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28.Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29.Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkında ki önerilerini öğrenmek isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30.Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31.Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32.Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33.Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34.Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35.Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36.Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37.Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38.Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzeten bir rehber olarak görürler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39.Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40.Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

TEACHING STYLE INVENTORY

40 items describing lesson behaviors are listed below. Please score yourself by circling the choice that you think is true of you. A rank value of **7 means “very true of you”** while a rank value **1 means “not at all true of you”**. Please circle the choice to the extent that it ranks your behavior.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---|-------------------|---------------------------|----------------|---|----------------|
| | Strongly Disagree | | Somewhat Disagree | Neither Disagree Or Agree | Somewhat Agree | | Strongly Agree |
| 1. Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. I set high standards for students in the class. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. My teaching goals and methods address a variety of student learning styles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Students typically work on course projects alone with little supervision from me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Students are encouraged to emulate the example I provide. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. I spend time consulting with students on how to improve their work on individual and/or group projects. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Activities in the class encourage students to develop their own ideas about content issues. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader perspective on the issues in that area. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Students would describe my standards and expectation as somewhat strict and rigid. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. I typically show students how and what to do in order to master course content. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Small group discussions are employed to help students develop their ability to think critically. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Students design one or more self-directed learning experiences. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. I want students to leave this course well prepared for further work in this area. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. It is my responsibility to define what students must learn and how they should learn it. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Examples from my personal experience often are used to illustrate points about the material. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. I guide students' work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| 1 Strongly Disagree | 2 | 3 Somewhat Disagree | 4 Neither Disagree Or Agree | 5 Somewhat Agree | 6 | 7 Strongly Agree | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------|-----------------------------------|------------------------|---|------------------------|---|
| 20. Developing the ability of students to think and work independently is an important goal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. I often show students how they can use various principles and concepts. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Students take responsibility for teaching part of the class sessions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. I solicit student advice about how and what to teach in this course. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. Students set their own pace for completing independent and/or group projects. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. Students might describe me as a "storehouse of knowledge" who dispenses the facts, principles, and concepts they need. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32. My expectations for what I want students to do in this class are clearly stated in the syllabus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33. Eventually, many students begin to think like me about course content. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. Students can make choices among activities in order to complete course requirements. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegates tasks and responsibilities to subordinates. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36. There is more material in this course than I have time available to cover it. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37. My standarts and expectations help students develop the discipline they need to learn. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38. Students might describe me as a "coach" who Works closely with someone to correct problems in how they think and behave. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39. I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40. I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| ÖZ GEÇMİŞ | | | |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------|
| Adı, Soyadı | Ayşegül KANGAL | | |
| Doğum Yeri ve Yılı | Sivas,1983 | | |
| Medeni Durumu | Evlü | | |
| Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi | İngilizce B2 | | |
| Öğrenim Durumu | Başlama - Bitirme Yılı | | Kurum Adı |
| Lisans | 2002 | 2006 | Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi |
| Yüksek Lisans | 2009 | 2018 | Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi |
| Doktora | | | |
| Çalıştığı Kurum (/lar) | | Başlama - Ayrılma Yılı | |
| 1.Milli Eğitim Bakanlığı | | 2008 | Devam ediyor |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar | | | |
| Katıldığı Proje ve Toplantılar | 11.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu(24-26 Mayıs 2012) Sözlü Bildiri VI.Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi(13-15 Ekim 2016) Sözlü Bildiri | | |
| Yayınlar | | | |
| Aldığı Ödüller | | | |
| Diğer | | | |
| İletişim (eposta) | aysegulbedir@gmail.com | | |