



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME STİLLERİNE ve
ÖĞRETİM TERCİHLERİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: GEÇERLİK ve
GÜVENİRLİK**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Nesrin HÜRRİYETOĞLU**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Elif Kılıçoğlu**

**İkinci Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Sevda Dolapçioğlu**

Hatay-2019

ONAY

NESRİN HÜRRIYETOĞLU tarafından hazırlanan **“ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME STİLLERİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

26/ 08 /2019

Jüri Üyeleri	İmza
Dr. Öğr. Üyesi Elif KILIÇOĞLU (Tez Danışmanı-Başkan)	
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KALAYCI (Üye)	
Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA (Üye)	

Nesrin Hürriyetoğlu tarafından hazırlanan **“Öğretmenlerin Öğretme Stillerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlilik”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Çalıőmamın her aşamasında değerli bilgilerini benimle paylaőan, kendisine ne zaman danıősam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan her sorun yaőadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli danıőşman hocam sayın **Dr. Öğr. Üyesi Elif KILIÇOĞLU**'na teőekkürü bir borç biliyor ve őükranlarımı sunuyorum. Yine çalıőmamda konu, kaynak ve yöntem açısından bana yardımda bulunarak yol gösteren sayın **Dr. Öğr. Üyesi Sevda DOLAPÇIOĞLU**'na ve jürim olarak deneyimlerini ve bilgileri benimle paylaşarak önerileriyle bana yol gösteren **Dr. Öğr. Üyesi Serpil KALAYCI** ve **Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA**'ya sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalıőmamın analizinde bana destek olan ve bana sabırla yardım eden sayın **Arő. Gör. őenol SAYGINER** ve sayın **Arő. Gör. Ali Ferhat ÖMEROĞLU**'na sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Çalıőmamda bana yardımda bulunarak yol gösteren, imkanlarını benden esirgemeyen, göstermiş oldukları anlayıő, sabır ve destekleri için Bahçeőehir Koleji Kurucusu **Serdal ASLAN** ve Bahçeőehir Koleji Genel Müdürü **Sefer KAPLAN**'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiőtirerek getiren, benden hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen ve her zaman yanımda olduklarını bana hissettiren bu hayattaki en büyük őansım olan aileme sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum.

Nesrin HÜRRIYETOĞLU

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME STİLLERİNE ve ÖĞRETİM
TERCİHLERİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI:
GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK**

Nesrin HÜRRİYETOĞLU

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif KILIÇOĞLU

ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla literatürde bu alanda yapılan ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiş ve iki kısımdan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın modeli nicel araştırma desenine uygun deneysel olmayan desen kategorisinde yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay ilindeki devlet ve özel okullarının ana okul, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 299'u erkek, 306'sı kadın olmak üzere toplam 605 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında ilgili kavramsal çerçeve referans olarak alınmış, ek olarak uzman görüşlerinden de yararlanılmıştır. Oluşturulan taslak yapı çalışma grubuna uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler neticesinde ölçeğin birinci kısmı doğrulayıcı faktör analizi ile ikinci kısmı ise açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile analiz edilmiştir. Veri analizinde SPSS 20 ve AMOS paket programlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın birinci kısmı 3 faktörlü 14 maddelik bir yapıya sahip olup Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,877 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmı ise 7 faktörlü 42 maddelik yapıya sahip olup Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,904 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın uygulama aşaması yapılmış öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin akademik boyutu da incelenmiştir. Ölçek ve KÖS sonuçları karşılaştırılarak üç ayrı öğretmen örneği incelenmiştir. Sonuç olarak, üç sınıf öğretmeninden birinin öğretme stili ile öğrencilerin öğrenme stili arasında akademik performans olarak bir benzerlik görülmezken iki öğretmenin stili ile öğrencilerin akademik performansları arasında benzerlik vardır.

Bu araştırmada geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış öğretmenlerin öğretme stillerine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER

Öğretme Stili, lek Geliştirme, ğretmen, ğretme



A SCALE DEVELOPMENT STUDY FOR TEACHERS 'TEACHING STYLES: VALIDITY AND RELIABILITY

Master's Thesis, Nesrin HÜRRİYETOĞLU

Public Administration Department, 2019

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Elif KILIÇOĞLU

ABSTRACT

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable scale to determine the teaching styles of teachers. In this field, the scale development studies in this field have been examined in the literature and a scaling consisting of two parts. The research model is included in the category of non-experimental design that fits the quantitative research pattern. The study group of the study consists of 605 teachers, 299 male and 306 female, working in kindergarten, primary, secondary and high school levels of state and private schools in Hatay in 2017-2018 academic year. The relevant conceptual framework was taken as a reference in the creation of the scale items, and expert opinions were also utilized. The draft structure was applied to the working group. As a result of the data obtained from the teachers, the first part of the scale was analyzed with confirmatory factor analysis and the second part was analyzed with exploratory and confirmatory factor analysis. SPSS 20 and AMOS software were used for data analysis. The first part of the study has a 14-item structure with 3 factors and the Cronbach's Alpha internal consistency reliability coefficient was calculated as 0.877. The second part of the study has a 42-item structure with 7 factors and Cronbach's Alpha internal consistency reliability coefficient was calculated as 0.904. The academic dimension of the relationship between teaching styles and learning styles was also examined. Three separate teacher samples were examined by comparing the scale and PLS results. As a result, there is no similarity between the teaching style of one of the three class teachers and the learning style of the students,

whereas there is a similarity between the style of the two teachers and the academic performance of the students.

In this research, a scale has been developed for the teaching styles of the teachers whose validity and reliability is provided.

KEY WORDS

Teaching Style, Scale Development, Teacher, Teaching



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (26/08/2019)

İmzası

Nesrin HÜRRIYETOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLOLAR LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	IX
GRAFİKLER LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XI
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	9
1.1. Öğrenme-Öğretme ve Stilleri.....	9
1.1.1. Kolb Öğrenme Stili.....	12
1.1.2. Grasha ve Riechman Öğrenme Stili Modeli.....	15
1.1.3. McCharty Öğrenme Stili Modeli (4 Mat Öğrenme Stili).....	16
1.1.4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	18
1.2. Öğretme stili ölçeği	25
1.3. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları	27
1.3.1. Yurt içi ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları.....	27
1.3.2. Yurt dışı ölçek geliştirme çalışmaları.....	30

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni	34
2. Çalışma Grubu	37
3. Veri Toplama Aracı	39
3.1. Öğretme Stili Ölçeğinin Kuramsal Çerçevesinin Oluşturulması.....	40
3.2. Ölçeğin Formatının ve Madde Havuzunun Oluşturulması.....	41
3.3. Uzman Görüşüne Başvurulması.....	41

3.4. Ön Uygulama ve Ölçeğin Düzenlenmesi.....	42
3.4. Güvenirlik için İstatistiksel Analizler	44
3.5. Ölçeğin Son Halinin Verilmesi	45
3.6. Kişisel Öğrenme Stili (KÖS) Ölçeği.....	46
4. Veri Toplama Süreci.....	47
5. Veri Analizi.....	47
5.1. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	49
5.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Çalışmanın Problem Durumuna İlişkin Bulgular.....	52
1.1. Öğretmenin Öğretme Stili (1. Kısım) Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..	52
1.2. Öğretim Tercihleri Ölçeğine (2. Kısım) İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
1.3. Geçerlik ve Güvenirlik ile İlgili İstatistiksel Bulgular	64
1.4. Kişisel Öğrenme Stili Testi' ne Yönelik Bulgular	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

1.1. Sonuçlar ve Tartışma	81
1.2. Ölçeğin Birinci Kısımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	81
1.3. Ölçeğin ikinci kısmına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	82
1.4. Öğretmen ÖSÖ ile Öğrencilerin KÖS Raporlarının Akademik Karşılaştırmalarına ait Sonuçlar	85
1.5. Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	100
EKLER.....	101
Ek-1: Öğretme Stili Ölçeği (1. Kısım).....	101
Ek-2: Öğretim Tercihleri Ölçeği (2. Kısım).....	103

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.3.1.1.1: Türkiye’de Geliştirilen Öğretme Stili Ölçekleri	27
Tablo 1.3.1.2.1: Türkçeye Uyarlaması Yapılan Öğretme Stili Ölçekleri.....	29
Tablo 2.1: Öğretme Stili Ölçeğinin Uygulandığı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	37
Tablo 3.4.1: Pilot Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri....	43
Tablo 3.5.1: ÖSÖ Kategorileri Ve İlgili Örnekler	45
Tablo 3.5.2: ÖTÖ Kategorileri Ve İlgili Örnekler	46
Tablo 1.3.2: Uygulama Ölçeğinin İkinci Kısmının Güvenirlik Analizi Sonuçları	66
Tablo 1.1.2: Öğretmenin Öğretme Stili Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	55
Tablo 1.4.1: Öğretme Stili Ölçeği Öğretmen Uygulama Veri Bulguları	71
Tablo 1.2.1.1: Öğretim Tercihleri Ölçeğinde yer alan faktör yükleri	58
Tablo 1.4.2: ÖTÖ’nün Uygulama Veri Bulguları	73
Tablo 1.2.2.2. Öğretim Tercihleri Ölçeğinin DFA Bulgu ve Yorumları	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1.1.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)	13
Şekil 1.1.2.1. Grasha ve Riechman öğretme Stili Grupları	15
Şekil 1.1.3.1. MacCarthy (4 MAT)	17
Şekil. 1.1.4.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Model 1	19
Şekil 1.5. Öğretimi Etkileyen Değişkenler Sovyan 1	23
Şekil 1.1. Araştırmanın akış şeması	36
Şekil 1.3.4.1. Pilot Uygulamanın Akış Şeması	44
Şekil 1.3.2. Dış Geçerliği Tehdit Eden Faktörler	70
Şekil 1.1.1. Öğretme Stili Ölçeği Amos Veri Analizi Tablo Görseli	53
Şekil 1.2.2.1. Öğretim Tercihleri Ölçeği Amos Veri Analizi Tablo Görseli	60

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1.2.1.1. Ölçeğin Yapısını Gösteren Yamaç-Birikinti Grafiği (Sreen Plot).... 57

Grafik. 1.4.1. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Grafiği 72



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
CODK	Çalışma ortamı ve ders kaynakları
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GY	Geribildirim ve yönergeler
GCA	Grup çalışmaları ve aktiviteler
GFI	İyilik Uyum İndeksi
KUOI	Karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
KÖS	Kişisel Öğrenme Stili
4MAT	Mode Application Techniques
NNFI	Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
ÖSÖ	Öğretme Stili Ölçeği
ÖTÖ	Öğretim Tercihleri Ölçeği
RMR	Ortama Hataların Karekökü
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SDOK	Sınıf düzeni ve ödev kontrolü
SIEM	Sınıf içi etkinlik ve materyaller
SYDS	Sınıf yönetimi ve ders süreci

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumundan, amacından, öneminden, sınırlılıklardan ve araştırmada yer alan tanımlardan bahsedilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Eğitimde bireysel farklılıkların olduğu ve bireylerin birbirinden farklı şekilde öğrendiği bilinen bir gerçektir. Bu gerçek günümüzden yaklaşık 2500 yıl öncesine dayanmaktadır (Şimşek, 2007). Farklı öğrenme şekilleri günümüzde de eğitim-öğretim sürecini etkilemekte ve öğrenmenin daha nitelikli olması açısından çeşitli çözüm arayışları içine girilmesine neden olmuştur. Bu durum zaman içinde öğretmenin ve öğrencinin etkileşimini de gündeme getirmiş ve sürecin karşılıklı olarak ilerlediğinin fark edilmesini sağlamıştır (Güven, Polat, Yıldız, Sönmez ve Yetim, 2016: 137). Öğrencinin öğrenme şekli kadar öğretmenin de nasıl öğrettiği önem arz etmeye başlamıştır. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin öğretme ortamı içerisindeki fiziksel, psikolojik ve akademik performanslarının öğrencilerin kazanımları içselleştirme aynı zamanda verimli bir öğrenme geçirmelerini sağlama açısından değerli olduğunun düşünülmesini sağlamıştır. Öğretmenin performansının, sınıf atmosferindeki tutum ve davranışlarının öğrencilere yansması nedenleri göz önüne alındığında öğretmenin eğitim-öğretim sürecine olumlu ve olumsuz yönde etki edebileceği söylenilebilir. Bu durum öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferi ve karşılıklı uyum açısından önemi literatürde yer alan ve incelenen makalelerle de desteklenmektedir (Sovyanhadi ve Cort, 2004; Balderstone, 2005; Artvinli, 2010). Ancak öğretmene yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde literatürde öğretme stili ölçeği ile ilgili yeterli sayıda çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın da öğretme stili ölçek geliştirme çalışması olarak amacı, literatürde bu alanda yapılan çalışmalara katkı sağlamak, öğretmenlerin öğretme stillerinin belirlenmesine yardımcı olmak ve stili belirlenen öğretmenlere daha nitelikli bir öğretim ortamı oluşturabilmektir. Aynı zamanda bu çalışmayla, öğretme stilini bilen öğretmenlerin kendi stillerini geliştirmelerini ve kendilerini eğitim ayağında daha iyi tanımlarını sağlamak, öğrencileriyle etkileşimlerini daha kaliteli bir düzeye taşımak da hedeflenmektedir.

Diğer taraftan bu çalışma ile öğretmenlerin sınıf içerisinde ders kazanımlarının öğrenciler tarafından içselleşmesi sağlanırken öğretmenlerin bu süreçteki tercih ve yönelimlerinin farkına varabilmelerine de destek olunabileceği düşünülmektedir. Bu amaçlar çerçevesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen bazı ölçeklerin, Türkçeye uyarlaması yapılan çalışmalar da dahil olmak üzere (Saban, 2000; Karataş, 2004; Ertekin, 2005; Üredi, 2007; İnce ve Hönük, 2010; Artvinli, 2010) ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir (Dunn ve Dunn, 1979; Ellis, 1979; Fisher ve Fisher 1979; Grasha, 1996). Bu ölçeklerde yer alan, öğretmenlerin öğretme stilini belirleyebilecek aynı zamanda stillerine etkisinin olabileceği düşünülen tüm maddeler gözden geçirilmiştir. Yapılan araştırmada bu maddeleri de içeren daha kapsamlı bir öğretme stili ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen ölçek maddeleri hazırlanırken öğretmenlerin sınıf atmosferinde etkilendikleri veya dikkatlerini dağıtan olay ve olguların neler olduğu üzerinde durulmuştur. Öğretmelerin sınıfta oluşturdukları düzen, ödev kontrol tercihleri, sınıf içerisinde yaptıkları etkinlikler ve kullandıkları materyaller, sınıf yönetim şekilleri ve ders süreçlerini de kapsayan konular ele alınmıştır. Bununla birlikte, öğretmenin öğrenciler ile iletişim şekli, öğrencilere vermiş olduğu geribildirim (geri bildirimler), sınıfta yapmış olduğu grup çalışmaları ve aktiviteler ile öğretmenin derste kullandığı kaynaklar ve ders işlediği çalışma ortamı ile ilgili konular da ölçek maddelerinde yer almaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir midir?
- 1.2. Öğretmenlerin öğretim tercihlerine yönelik geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir midir?
2. Öğretmenlerin öğretim tercihleri ve öğrencilerin öğrenme tercihleri arasındaki uyum nasıldır?

Araştırmanın önemi

Eğitim-öğretim sürecinin karşılıklı iletişime ve etkileşime dayandığı ve bu çerçevede öğrenmenin gerçekleşmesi durumunun nitelik açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme stilleri bu niteliği sağlama açısından önemli bir role sahiptir (Güven ve ark., 2016: 137). Bu niteliğe olumlu yönde etki eden faktörleri göz önünde bulundurmak ve öğrenme stillerini destekleyebilecek bir ortamı yaratmak, öğrencilerin hem akademik anlamda başarılarının hem de motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme stilleri ve öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumla doğru orantılıdır (Şimşek, 2002). Öğrenme etkinliklerinin ve öğrenenin öğrenme stilini etkileyen faktörlerin çeşitliliği üzerine yoğunlaşılmasının yanı sıra öğretmenin de öğretme stilinin sürece katkı sağladığı söylenilebilir. Öğrenen-öğreten etkileşimine dayanarak öğrenenin öğrenme stili kadar öğretmenin de öğretme stili kaliteli bir eğitim ortamının oluşumu açısından önem arz etmektedir. Bu durum öğretme stilinin önemini daha da arttırmaktadır.

Bu çalışma ile öğretmenlerin öğretme stilleri belirlenmeye çalışılarak öğrencilerin kalıcı bilgi edinimini arttırmak ve eğitim-öğretim sürecini daha keyifli hale getirerek öğretmenin zaman tasarrufundan faydalanması neticesinde öğrencilerle daha nitelikli bir öğretim ortamında etkinlik yapabilme olanağının sağlanabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak bu çalışmanın, literatürde öğretme stilleri ile ilgili uyarlanan, geliştirilen ölçek çeşidinin ve sayısının azlığı nedeniyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Literatürde var olan ölçeklerin yeterli olmadığı, yeterli görülen ölçeklerin ise yayın dili bakımından İngilizce oluşu bu konu ile ilgilenen araştırmacıları sınırlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile öğretmenlerin öğrenme stilleriyle ilgili, daha kapsamlı ve daha kullanışlı bir ölçeğin uyarlanması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak, çalışmanın akademik çalışmalar için yararlı bir yapı oluşturacağı düşünülmektedir. Literatürde öğretme stili ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalar da yer almaktadır (Ellis, 1979; Grasha, 2002; Ekici, 2013). Söz konusu kavramla ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde, öğretmenin tutarlı olması, bireysel farklılıklar, öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar ile özellikler bütünü gibi anahtar kelimelerin yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmacılardan Fischer ve Fischer (1979) öğretim stilini, bir

öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde içselleştirdiği ve istikrarlı olarak sürdürdüğü öğretimsel davranışlar şeklinde tanımlanmıştır. Grasha (2002) ise, öğretim stilini, öğretmenin ne yaptığı ya da ne yapmadığı şeklindeki tutum ve davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Grasha ve Riechmann (1974), öğrenme ve öğretme ile ilgili bilimsel çalışmalarıyla eğitim alanında çalışan akademisyenleri etkilemiş ve Grasha ve Riechman'ın Öğretim Stili Modeli alanyazında önemli bir yere sahip olmuştur. Grasha (1996) yıllar süren araştırmalarının neticesinde öğretmenlerin çok sayıda öğretim yöntemini değişik oranlarda kullandığı sonucuna varmıştır ve öğretim stillerini dört gruba ayırmıştır. Bunlar; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklinde gruplandırılmıştır (Gencel, 2013). Grasha (1996) çalışmasındaki öğretmen çeşitliliği diğer araştırmacıların da çalışmalarında yer almaktadır. Felder, (1996) öğretme yönteminin çok çeşitli olduğunu kimi öğretmenlerin öğrencilerinden kazanımla ilgili konuyu canlandırmasını isterken kimi öğretmenlerin işitsel yöntemler kullanarak kimisinin de konuyu anlatarak eğitim-öğretimi gerçekleştirdiğinden söz etmektedir. Ayrıca bir öğrencinin konuyu hangi düzeyde anlamlandırdığı öğretmenin yaklaşım tarzı ve motivasyonu ile yakından ilgili olduğunu belirtmiştir. Öğrenenin motivasyonunun ve öğrenme stiline göz önünde bulundurulmasının yanında, öğretmen; öğrenen perspektifinde, iletişim şekli ve konuyu anlatım tarzı ile etki yaratabilmektedir. Bu durum öğrenenin konuyu algılama ve öğrenme hızına şekil vermektedir. Öğrenenin öğrenme hızı ve stili ile öğretmenin öğretme stili arasındaki bağın güçlenmesi durumunda öğrenme daha verimli bir şekilde gerçekleşebilir. Geçmişte yapılan çalışmalar da öğretim stillerinin öğrencilerin akademik performansı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Huang, 2009). Bu duruma paralel olarak birbirinden farklı öğrenme stiline sahip öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretmen ile öğrenciler arasındaki uyumun sağlanması güçtür. Bu süreç kazanımların gerçekleştirilmesini güçleştirmekte ve öğrencilerin motivasyonlarını düşürebilmektedir (Adams, 2000: 3). Bu nedenle bu uyumun öğrenenin her anlamda gelişimine etki ettiğinden iyileştirilmesi ve çözüm bulunması gereken bir konu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu durumun sonucu olarak, öğretmenin öğretme stiliyle öğrencinin öğrenme stili arasındaki herhangi bir uyumsuzluğun eğitim-öğretim açısından olumsuz sonuçlar teşkil edebileceği konusunu gündeme getirmiştir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde derse adapte olmakta güçlük çekebilir, sıkılabilir,

akademik performanslarını sergileyemeyebilirler. (Felder ve Henriques, 1995; Felder ve Silverman, 1998). Bu olası durumlar nedeniyle eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenin öğretme stili ile öğrenenin öğrenme stili arasındaki uyumun göz önünde bulundurulması bilginin kalıcılığının sağlaması açısından değerlidir. Bu uyumun sağlanması amacıyla öğretmenlerin öğretme stillerinin belirlenmesine yönelik modeller, anketler ve ölçekler geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bazı ölçeklerin Türkçeye uyarlanması da yapılmıştır (Karataş, 2004; Ertekin, 2005; Üredi, 2007; İnce ve Hönük, 2010; Artvinli, 2010). Dünyada farklı kuramsal temeller bağlamında geliştirilmiş olan farklı ölçme araçları (Brostrom, 1979; Dunn ve Dunn, 1979; Reid, 1987; Keefe ve Ferrell, 1990; McCarty, 1997; Kolb, 2005; Soloman ve Felder, 2005) olmasının yanı sıra Türkçeye uyarlananlar arasında Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) çalışmalarında Grasha öğretme stilini katılımcı-pasif, işbirlikçi-rekabetçi, bağımlı-bağımsız olmak üzere lise 1. ve 2. kademelerdeki öğretmenlere, Üredi (2006) ise Grasha öğretme stilini ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerine uygulamışlardır. Bu çalışmada öğretme stillerine paralel olarak görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik açıdan ana okuldan itibaren lise kademesine kadar eğitim veren öğretmenler ile çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenin öğretim tercihleri yönünden sınıf düzeni ve ödev kontrolü, sınıf içi etkinlik ve materyaller, sınıf yönetimi ve ders süreci, karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi, geribildirim (geri bildirim) ve yönergeler, grup çalışmaları ve aktiviteler, çalışma ortamı ve ders kaynakları boyutları da incelenmiştir. Üç öğretmen örneği içerisinde de sınıf içi öğrenci öğrenme stiline dayalı akademik başarı ve öğretmenin ağırlıklı öğretme stili arasındaki benzerlik ve farklılıklar da tartışılmıştır. Bu bakımdan çalışmanın literatürdeki benzer çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandıracakı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Bu bölümde, araştırmanın varsayımlarına ve sınırlılıklarına ait bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Varsayımları

- Ölçeğin pilot uygulaması ve ölçeğe son hali verildikten sonraki aşamalarda öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.
- Araştırmanın uzman görüşlerine başvurulması noktasında yeterli ve yerinde görüşler verdikleri varsayılmıştır.

- Ölçek maddelerini dolduran öğretmenlerin odaklanarak tüm maddeleri okudukları ve samimi oldukları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Çalışma, Hatay ilindeki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan ana okul, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmuş çalışma grubu ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim sürecinde görev yapan çalışma grubu ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma 605 kişilik çalışma grubu ile sınırlı tutulmuştur.
- Veri toplama aracı ve belirlenen maddeler ile sınırlıdır.

Araştırmadaki Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan kavramların tanımlarına ait açıklamalardan aşağıda kısaca bahsedilmiştir. Burada amaç okuyucuya kolaylık sağlamak ve araştırmanın içeriğinin açıklığını arttırmaktır. Açıklanan kavramların derinliğine araştırmanın kuramsal çerçevesi bölümünde daha ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Öğretme: Erginer (1994)'e göre öğretme bireyin öğrendiği bilgileri kılavuz haline getirmesidir.

Stil: Riding ve Rayder (2013) ve Miller (2005) “stil” kavramının tanımlanmasında, bir insanın tipik veya alışılmış tarzdaki problem çözme, düşünme, algılama ve hatırlama özelliklerini ifade ettiğini belirtmişlerdir.

Öğrenme Stili: Bireysel özellik taşıyan, yeni ve zor olan bilginin öğrenilmesi sürecinde konsantre olunması ardından zihne alma ve yerleştirme süreçleriyle tamamlanan bir yol olduğu belirtilmiştir (Dunn ve Dunn, 1993; akt.: Ekici, 2003: 10-12).

Öğretme Stili: Öğretmenlerin, kendi değerleri, inançları, tutumları, amaçları, kişisel ve sosyal geçmişleri ve kültürleri yönünde öğretme davranışlarını seçmeleridir (Heimlich ve Norland, 2002). Öğretme stili, öğretmenin sınıf içinde kullandığı materyaller ve yaptığı etkinlikler ile sınıf yönetimi ve düzenini de kapsayan görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik özelliklere bağlı olarak sergilediği öğretme davranışlarıdır.

Ölçek: Birim olarak tanımlanan ölçüdür (TDK, 2019).

Görsel: Görsel öğretim stiline sahip olan öğretmenler çoğunlukla tertipli ve düzenli olmaya özen gösterirler. Kullandıkları kitaplarının kenarlarının buruşuk olması bu stildeki öğretmenlerin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Görsel öğretim stiline sahip olan öğretmenlerinin sınıfları düzenlidir. Bu stile sahip olan öğretmenler öğrencilerinin okul kıyafetlerinin tertipli ve temiz olmasını isterler. Bu öğretmenler öğrencilerine verdikleri yönergelerin eksiksiz yerine getirilmesini isterler. Aynı zamanda öğrencileriyle ilgili sorumluluklarını yerine getirirken plan yapmaya eğilimlidirler. Bu stildeki öğretmenler ders anlatırken önemli yerlerin altını çizdirme, konuya uygun görsel kullanma gibi çalışmalar yaptırırlar (Fender, 2001).

Dokunsal/Kinestetik: Dokunsal/Kinestetik öğretim stili genelde niceliksel yönden az sayıda bireyde görülen bir öğretim stildir. Bu yönü baskın olan öğretmenler ders anlatırken genellikle aktiftir ve masasında oturur vaziyette derslerini anlatmakta güçlük çekerler. Bu yönü baskın olan öğretmenler aynı zamanda dağınıklıktan da rahatsız olmazlar, sınıfın düzenli olmaması durumunda dikkatleri dağılmaz. Bu öğretmenlerin, ders anlatırken sürekli el kol hareketi yapma, sınıfta ileri geri yürüme, düşüncelerini beden dili ile ifade etme, mimiklerini çok sık kullanma gibi eğilimleri vardır (Çubukçu, 2004).

İşitsel: Öğretim stiline işitsel yönü baskın olan öğretmenlerin en belirgin özelliklerinden biri sesten rahatsız olmalarıdır. Ancak bu öğretmenlerin sesten rahatsız olmalarının yanında anlamaya çalıştıkları veya organize etmeye çaba sarf ettikleri konuları sesli olarak tekrar etme eğilimleri vardır. Bu stilde olan öğretmenler sınıfta sessiz olunması yönünde hassasiyet gösterir. Bu öğretmenlerin kelime dağarcığı çok geniştir ve anlamlandırmak istedikleri birçok konuyu duymak isterler. İşitsel stilde olan bu öğretmenler genelde ahenkli ve güzel konuşma becerisine sahiptirler (Şimşek, 2002).

Sınıf Düzeni ve Ödev Kontrolü: Öğretmenin sınıfta ders anlatırken (varsa) oluşturduğu küme grupları, sıra düzeni, sınıftaki eşya ve materyallerin konumları eğitim -öğretim sürecinde öğretmenin rahat bir ortam oluşturması açısından değerlidir (Boydak, 2017).

Sınıf İçi Etkinlik ve Materyaller: Öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği etkinliklerin tarzı öğretmenin öğretim stiline destekler niteliğe sahiptir. Öğretmenin

kukla, drama, grup etkinlikleri gibi sıklıkla tercih ettiği ve uygulama yaptırmaktan keyif aldığı etkinlikler öğretmenin stili hakkında bilgi verir. Öğretmenlerin öğretme stiline etki eden faktörler arasında verimli ders işlediklerini hissetmeleri ve kullandıkları materyal özellikleri de yer almaktadır. Dolayısıyla ders işlerken video, ses kaydı, lego, oyun hamuru, grafik gibi materyallerden hangisini daha sık kullandığı öğretmenin öğretme stili hakkında ip ucu verebilmektedir (Boydak, 2017).

Sınıf Yönetimi ve Ders Süreci: Öğretmenin ders anlatırken tüm sınıfa hitap etmeyi tercih etmesi, öğrencileriyle olan samimiyet düzeyi, küçük gruplar halinde ders işleme, sınıftaki etkin katılıma hangi düzeyde önem verdiği öğretmenin öğretme stilini etkileyen faktörler arasındadır (Boydak, 2017). Ders süreci ise eğitim öğretimde yer alan ve belirlenmiş olan süre ve ders kazanımlarının gerçekleşmesi için verilen eğitimin işleyişi olarak açıklanabilir.

Karakteristik Unsurlar ve Öğretmen İletişimi: Öğretmenler arasındaki bireysel farklıklar neticesinde eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin verimini arttıran unsurlar arasında öğretmenin karakteristik yapısı da etkilidir. Bu unsurlardan bazıları; öğretmenin anlatacağı konuyu derinlemesine veya yüzeysel olarak bilmesi, kendini verimli hissettiği ders saatlerinin hangilerinin olduğu, anlatacağı konuyu meslektaşlarına sorma ihtiyacı hissedip hissetmediğini içeren özelliklerdir (Boydak, 2017). Öğretmen iletişimi ise öğretmenin öğrencileriyle kurduğu diyalog tarzı olarak açıklanabilir.

Geribildirim (geri bildirim) ve Yönergeler: Öğretmenin öğrencisine verdiği dönütlerin tarzı öğretmenin öğretme stilini destekler niteliğe sahiptir. Bu nedenle öğretmenin, sözlü, yazılı veya tekrar yaptırarak öğrenciye dönüt vermesi kendi öğretme stili ile ilgilidir (Boydak, 2017). Yönergeler, dersin başlama ve bitiş süreleriyle birlikte ders esnasında öğretmenin öğrencilere yönelttiği ve öğrencilerin yapmaları gereken sorumluluklar olarak açıklanabilir.

Grup Çalışmaları ve Aktiviteler: Öğretmenin derste etkinliklerini küçük veya büyük gruplarla işleme ve bu grup çalışmalarında yer alan etkinlikler olarak ifade edilebilir.

Çalışma Ortamı ve Ders Kaynakları: Çalışma ortamı öğrencilerin derslerini işledikleri alanlar, ders kaynakları ise bu alanlarda yer alan veya kullanılan malzemeler olarak ifade edilebilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde öğrenmenin ve öğretmenin tanımından, öğrenme ve öğretme stilinden, aralarındaki ilişkiden, ölçeğin tanımından, literatürdeki öğretme stilleri ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış ölçek çalışmalarından bahsedilmiştir. Bu bölüm öğrenme-öğretme ve stilleri, öğretme stili ölçeği, ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları olarak üç ana konu başlığı altında incelenmiştir.

1.1. Öğrenme-Öğretme ve Stilleri

Birey, düşünen, gözlem yapan, analiz eden bir canlıdır. Bu özellikler bireyi yaşantılarını anlamlandırmaya yönlendirir. Bu da öğrenmenin temelini oluşturur. Fidan (1986) öğrenmeyi, bireyin geçirdiği yaşantılardan edindiği tecrübeler, çevresiyle kurmuş olduğu ilişkiler, olumlu ve olumsuz yönde şekil alan davranış değişiklikleri olarak açıklamıştır. Öğrenme bireyin istedik olarak bilgiye bilişsel anlamda gösterdiği tepkidir. Bireyin bilgiyi içselleştirmesi ve kendi düşünceleriyle yorumlaması daha kalıcı ve anlamlı bir öğrenme için gereklidir. Bireyin geçmişte öğrendiği bilgilerle yeni bilgilerin zihin yapısında oluşturduğu şema değişikliği de öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009). Bu anlamda birey yeni bilgileri anlamlandırmakla birlikte zihin yapısında yeni bir öğrenmeye yer açmış olmaktadır. Bireyin zihin yapısındaki yer değişikliği ve yeni öğrenmelerle birlikte duyuşsal anlamdaki edinimleri de öğrenme olarak kabul edilmektedir. Bireyin zihinsel olarak yaşadığı bu süreç onun davranışlarına da yansımaktadır. Dolayısıyla bu durum bireyde davranış değişikliklerine neden olabilmektedir. Bu nedenle öğrenme bireyin duygu, düşünce ve ifade biçimindeki değişiklikler olarak da tanımlanmaktadır (Gagne, 1984; akt. Ekici, 2003: 8). Bu tanımlardan yola çıkarak, bir bütün olarak öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantılarla birlikte edindiği tecrübeler ile duygu durumları bütünü olarak açıklanan ruhsal, fiziksel ve bilişsel değişikliklerdir (Ekici, 2003: 10). Ancak; bireyde meydana gelen bu değişiklikler kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bunun nedeni ise her bireyin edindiği tecrübenin bir

diğerinden farklı olmasıdır. Yaşanan bir olay her birey üzerinde farklı bir etki yaratmaktadır. Dolayısıyla olaylar hakkındaki görüşler ile çıkarımlar bireyler arası farklılıklara yol açmaktadır. Bireyin öğrenme durumunun çok yönlü olması ve karakteristik yapısıyla doğru orantılı olarak değişim göstermesi öğrenmesini etkilemektedir. Bu durum da bireyler arası farklı bakış açılarını meydana getirmektedir. Bu nedenle bireylerin birbirinden farklı olması öğrenmenin çeşitlilik göstermesinin doğal bir sonucudur.

Öğrenmenin çeşitlilik göstermesi bireysel farklılıklara dayanmaktadır. Bu farklılıklar yaşam boyu devam eden ve bireyi diğerlerinden ayrılan özelliklerdir. Bu özellikler bireylerin üsluplarına, öğrenmelerine, iletişim şekillerine de yön vermektedir ve stil olarak açıklanmaktadır. Kişinin özellikleri, motivasyonu, algılama düzeyi ve davranışlarını da kapsayan bu kavram bireye öznel nitelik kazandırmaktadır (Bayraktar ve Otrar, 2007). Türk Dil Kurumu (2019) stil kavramını “üslup, biçem” olarak açıklamaktadır. Stil kavramı ile ilgili literatürde farklı tanımlar yer almaktadır. Martinsen (1994), stil kavramını tanımlarken bireyler arası farklılıklar üzerinde durmuştur. Riding ve Rayder (2013) ise stil kavramını bireyin sürekli olarak yaptığı ve yaşamında alışkanlık haline gelmiş olan özellikler ile bireyin problemlere yaklaşım tarzı, algılama ve hatırlama düzeyleri olarak açıklamaktadır.

Stile ait çalışmalar yaklaşık olarak 1940’lı yıllardan 1970’lere kadar uzanan bir zaman dilimine dayanır (Bayraktar ve Otrar, 2007). Bu zaman diliminde stil, psikologların çalışma alanında olan bilişsel stil kavramı olarak yer almıştır. Bu alandaki çalışmalar daha çok stili bireysel farklılıklara dayanan, bireyin algısı ve bilgiyi işleyiş şekli olarak kavramsallaştırmıştır (Bayraktar ve Otrar, 2007). Stil üzerine yapılan tanımlar ve araştırmalar stilin öğrenmeye ve algılamaya da etki etmesi nedeniyle farklı bir boyut kazanmıştır. Bu kavram zamanla öğrenme ve öğretme stili alanında da çalışmalara konu olmuştur (Cano-Garcia ve Hughes, 2000). Çünkü öğrenme, içeriğindeki çeşitlilik ile birlikte hayat boyu devam eden bir süreci kapsamakla birlikte kalıcı, düzenli, amaçlı, sürekli bir yapıya sahiptir ve eğitimin amacı da bireyde bu yapıyı oluşturmaktır (Şimşek, 2007: 10). Bireyde bu yapıyı oluşturmak amacıyla eğitimciler, öğrenenlerin öğrenme stilli ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışma ilk defa Rita Dunn tarafından 1960 yılında ortaya atılmıştır (akt. Boydak, 2017: 3).

1970'li yıllardan sonra stil kavramı öğrenme alanına girmiş ve öğrenme stili ve kuramları olarak eğitim konularına ve araştırmalarına dâhil olmuştur (Rayner ve Riding, 2013). Bu durum bireysel farklılıkların öğrenmedeki çeşitlilik ile ilişkisinin de araştırılmasına zemin hazırlamıştır. 1975 yılında 'Learning Styles, Teaching Styles' isimli makalesini yayımlayan Rita Dunn, öğrenme-öğretme sürecinde hem öğrenen hem de öğretene için sürecin nasıl yönlendirilmesi gerektiğini açıklamıştır. Dunn (1993), bu sürecin öğrenen ve öğretene açısından perspektifini öğrenme stili ile destekleyerek belirtmektedir. Öğrenenin tanımını yaparken de yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşmıştır. Dunn (1993) öğrenme stili kavramını '*Her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar bulması*' şeklinde açıklamıştır. Öğrenenin kendi bellek hızına göre ve kendine has yollarla öğrenmesinin bilgilerin kalıcılığını aynı zamanda sürekliliğini sağlamada önemli rol oynadığı söylenilebilir. Bireyler düşünce, tercih ve kişisel özellikleri bakımından birbirinden farklıdır.

Bireysel farklılıklar zekâ, yetenek, beceri, kişisel özellikler olarak sayılsa da geçmişten bu yana bu konu eğitimcilerin ilgisini çekmiş bu alanda çeşitli araştırmalar yapmaya yönelmişlerdir. Yapılan bu araştırmalar eğitimcilerin konu hakkında bilinçli olduklarını ortaya çıkarırken diğer taraftan pratikte farklı durumlar göstermiştir. Bunun nedenini Ekici (2003:7) teoride eğitimciler tarafından belirtilmesine rağmen bireysel farklılıkların ve öğrenme çeşitliliğinin uygulama çalışmalarında göz ardı edilmesi şeklinde açıklamıştır.

Göz ardı edilen bu çeşitlilik bireye özgüdür çünkü birey tektir ve kendine has bir öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili bireyin algılama yeteneğine ve potansiyeline göre çeşitlilik göstermektedir. Gregorc (1979) öğrenme stili oluşumunun bireyin algılama yeteneği ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır (akt. Güven ve Kürüm, 2008). Eğitim-öğretim ortamında bu yeteneğe ne derece hitap edilebilirse algılama hızı o oranda artış gösterebilir. Öğrenme stili bireyin kan grubu gibi doğumundan itibaren var olan, bireyin hayatında önemli bir yer tutan, değişmeyen ama geliştirilebilen bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Boydak, 2017: 1). Bu durum bireyin eğitim hayatında gelişimine yön veren ve öğrenmesini de etkileyen önemli bir faktördür.

Çalışmalar stil kavramının bireyin öğrenmesini nasıl etkilediği ve ne yönde geliştirdiği üzerine yapılmış dolayısıyla bu durum bireyin farklı yapısının aslında

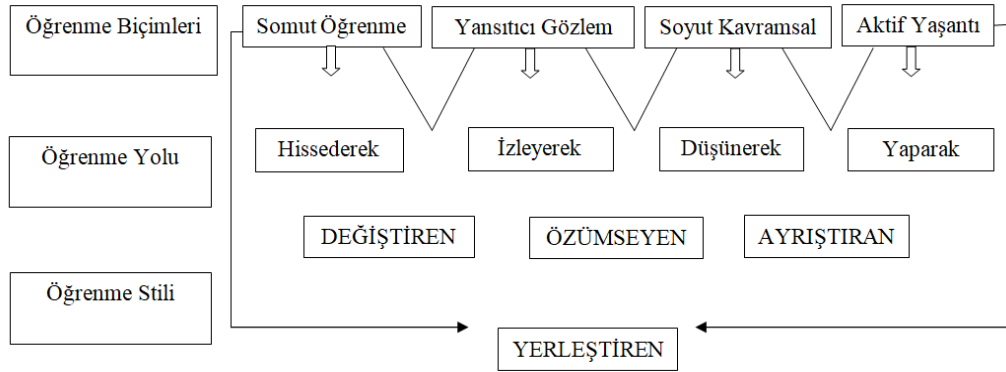
öğrenmesinin de farklı olduğu sonucunun çıkarılmasını sağlamıştır. Bu nedenle öğrenme stilleri ile ilgili çeşitli stiller ortaya çıkmış ve öğrencilere bu stiller kapsamında ders verilmeye çalışılmıştır. Bu alanda günümüze kadar süre gelen çeşitli öğrenme stilleriyle ilgili akademik çalışmalar yapılmıştır. Orak (2015) çalışmasında geliştirilen öğrenme stillerine yönelik 2000-2013 yılları arasındaki akademik çalışmalarda kullanılan öğrenme stillerinin sıklığını araştırmıştır. Çalışmasında sistematik derleme yöntemini kullanan Oral (2015), 58 yüksek lisans tezi ve 20 doktora tezi ve 22 makaleye erişebilmiştir. Bu çalışmalardan erişime kapalı olanlar elenerek toplamada 100 çalışma ile araştırmasını tamamlamıştır. Bu araştırma neticesinde en çok kullanılan öğrenme stiline Kolb Öğrenme Stili ardından ise Grasha ve Riechman Öğrenme Stili olduğu çalışmanın bulguları arasındadır. Yine benzer şekilde Açıl ve Hürriyetoğlu tarafından 2018 yılında Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe derslerinde kullanılan öğrenme stili modellerinin kullanım sıklığı konulu çalışmalarında öğrenme stilleri ile ilgili 2000-2017 yılları arasında ulaşılabilen 12'si doktora tezi, 32'si yüksek lisans tezi ve 84'ü makale olmak üzere toplam 128 çalışma incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Kolb öğrenme stiline daha yaygın olarak (% 43,3) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kolb öğrenme stiline sonra Grasha ve Riechman öğrenme stili, McCharty Öğrenme stili ve Dunn ve Dunn öğrenme stiline en yaygın kullanılan öğrenme stili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.1.1. Kolb Öğrenme Stili

Kolb Öğrenme Stili Kolb tarafından geliştirilen 'Yaşantısal Öğrenme Kuramı' temeline dayanmaktadır (Göldağ, 2017). Kolb öğrenme stiline gözlem ön plandadır. Öğrencilerin nasıl öğrendikleri karşılaştıkları sorunlara yaklaşım tarzları, problemleri çözüm yöntemleri gözlemler sonucu açıklanmıştır. Bununla birlikte Kolb bireylerin kendi tecrübelerinden öğrendikleri ve deneyimledikleri yaşantılarla öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bu stilde öğrencilerin öğrenme şekilleri bir döngü halindedir ve bu döngü 4 aşama olarak tanımlanmıştır (Ekici, 2003: 47). Bu tanımlara ait açıklamalar Veznedaroğlu ve Özgür (2005) referans alınarak şekil 1.1.1.1.' de sunulmuştur.

Şekil. 1.1.1.1.

Kolb Öğrenme Stili Modeli (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)



Şekil 1.1.1.1 incelendiğinde Kolb öğrenme stili modelinde somut öğrenme, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsal ve aktif yaşantı olmak üzere 4 aşamanın yer aldığı görülmektedir. Bu kavramlardan somut yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler hissederek ve dokunarak öğrenirler. Bu öğrenme biçimiyle öğrenen bireyler sezgilerine göre hareket ederler. Çevrelerindeki akranlarıyla vakit geçirmekten hoşlanan ve kendi duygularına göre davranan bu bireyler olaylara da sistematik yaklaşırlar. Bu bireylerin sosyal yönleri baskındır ve gerçek olaylara dâhil olmaktan keyif alırlar (Ağca, 2006). Yansıtıcı gözlem biçimi ile öğrenen bireyler öğrenmeleri gereken bilgileri çok yönlü olarak ele alır ve analiz ederek öğrenirler (Kolb, 2005). Bu bireylere eğitim-öğretim sürecinde gözlemci rolü verildiğinde daha nitelikli bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Çünkü bu bireyler konuya farklı bakış açısıyla bakarken değerlendirme yapmaktan keyif alırlar (Ağca, 2006). Soyut öğrenme biçimine sahip bireyler ise daha çok mantık ve düşünceye önem verirler. Bu bireyler öncelikle planlama yaparlar. Planlama yaptıktan sonra düşüncelerini eyleme geçirirler. Bu öğrencilere kendi başlarına öğrenebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratmak öğrenmelerini daha verimli hale getirir (Ağca, 2006). Aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler için öğrenmede önemli olan öğrenilen bilgilerin bireyin yararına olmasıdır. Aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olan bireyler uygulama yapmayı izlemeye tercih ederler. Bu nedenle bu öğrencilere uygulamaya yönelik öğrenme ortamı oluşturmak bilgilerini daha kalıcı hale getirmelerini sağlayacaktır (Kolb, 2005).

Kolb bireylerin öğrenme stillerinin tek bir yetenek ile sınırlı olmadığını her bireyin farklı stilde öğrendiğini belirtmiştir. Şekil 1.2.1.1 incelendiğinde bu stilleri değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilleri olmak üzere 4 gruba ayırdığı görülmektedir (Ekici, 2003). Bu kavramların detaylı açıklamalarına aşağıda değinilmiştir.

Değiştiren Öğrenme Stili: Bu bireyler, yansıtıcı gözlem ve somut yaşantı öğrenme biçimlerinin kesiştiği alanda bulunmaktadır (Kolb, 2005). Bu stile sahip bireyler yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında dikkatli ve sabırlı davranırlar, acele etmezler. Bu bireyler öğrendikleri bilgileri eyleme geçirmezler. Çünkü bu bireyler, izleyerek ve hissederek öğrenirler. Değişen grubundaki bireyler genellikle tiyatro, sanat, gazetecilik alanlarında kendilerini daha iyi ifade edebilirler.

Özümseyen Öğrenme Stili: Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin kesiştiği kısımda yer almaktadırlar (Kolb, 2005). Bu stildeki bireyler öğrendikleri konuları içselleştirme eğilimindedirler ve soyut alanda yer aldıkları için düşünmeye dayalı çalışmalardan daha çok keyif alırlar. Bu bireyler düşünerek veya izleyerek öğrenirler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler öğretmenlik, hukuk, matematik gibi alanlarda kendilerini daha iyi ifade ederler (Ağca, 2006).

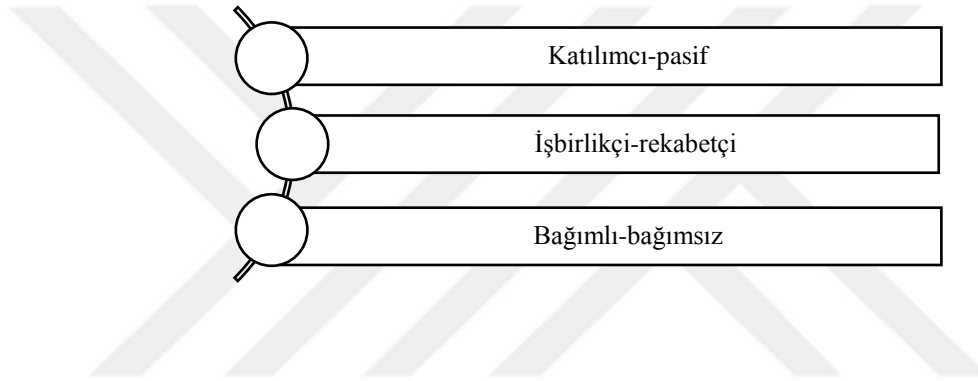
Ayırıştırıcı Öğrenme Stili: Bu bireyler soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin kesiştiği kısımda yer almaktadır (Kolb, 2005). Bu stildeki bireyler karşılıklarına çıkan problemlere ve sorunlara çözüm ararken planlı ve sistematik ilerlerler. Bu bireyler analiz etme ve mantıksal düşünme eğilimindedirler. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler tıp, mühendislik gibi alanlarda kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri meslekleri tercih ederler (Ağca, 2006).

Yerleştiren Öğrenme Stili: Bu bireyler aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme biçimlerinin kesiştiği alanda bulunmaktadır (Kolb, 2005). Bu bireylerde somut yolla öğrenme daha baskın olduğu söylenilebilir. Bu stildeki bireylerin sosyal ilişkileri çok gelişmiştir. İletişim konusunda çok başarılı olan bu bireyler buldukları ortamdaki insanları etkileme becerisine sahiptirler (Ekici, 2003: 49).

1.1.2. Grasha ve Riechman Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelindeki sınıflama şekli ile benzeşen Grasha ve Riechman Öğrenme Stili Modeli katılımcı-pasif, işbirlikçi-rekabetçi, bağımlı-bağımsız olmak üzere üç boyuta ayrılmıştır (Jonnassen ve Grobowski, 1993). İkili gruplama şeklinde toplamda altı farklı gruptan meydana gelen bu stil bireysel farklılıkları ayrı ayrı ele almaya çalışmıştır. Bu çalışmaya ait bilgiler Şimşek (2007) referans alınarak açıklanmış ve bu açıklamayı destekleyen görsel şekil 1.1.2.1.' de sunulmuştur.

Şekil 1.1.2.1.
Grasha ve Riechman öğretme Stili Grupları



Katılımcı-pasif: Bu üç gruptan ilki olan katılımcı-pasif öğrenenlerden katılımcı gruptaki öğrenenler, bir gruba dâhil olmaktan, tartışmaya dayalı etkinliklerden ve sınıf ortamında bulunmaktan keyif alırlar. Ayrıca bu grupta öğrenenler farklı ve yeni bilgileri paylaşmaktan zevk alırlar. Sınıf ortamında bulunmayı, sınıfa yeni bilgiler getirip paylaşmayı severler. Pasif öğrenenlerin ise derse katılımları az ve motivasyonları düşüktür. Bu grupta yer alan öğrenciler sınıftan ve sınıf içi etkinliklerden uzak durmayı tercih eder, derste işlenen konularla veya yapılan etkinliklerle ilgilenmezler.

İşbirlikçi-rekabetçi: Rekabetçi öğrenenler, sınıf içerisinde kendilerini gösteren iddialı kişilerdir. Bu grupta yer alan bireyler sürekli başkalarını kendilerine rakip olarak görme eğilimindedirler. Dolayısıyla devamlı olarak herkesle yarış halindedirler. İşbirlikçi grup ise, akranlarıyla iş birliği yaparak daha iyi öğrendiklerini düşünür sınıf içi etkinliklerde aktif rol alırlar. Bu gruptaki bireyler paylaşmayı sever, iş bölümü yapar ve iş birliği içinde hareket etmekten keyif alırlar.

Bağımlı-bağımsız: Bağımlı öğrenenler, yönlendirilmeye müsait bir yapıya sahiptirler. Bu grupta yer alan bireyler öğretmenin anlatıcı ve yönlendirici olmasını tercih ederken, kendileri dinleyici rolde yer almak isterler. Bu bireyler birilerinin yönlendirmesi olmadan kendi başlarına başarılı olamayacaklarına inanırlar. Son olarak bağımsız öğrenen grup ise, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamını daha fazla tercih etmektedir. Bu grupta yer alan öğrenciler öğretmen veya herhangi bir yönlendiriciye ihtiyaç duymazlar. Bağımsız öğrenen öğrenciler yalnız başlarına zaman geçirmekten ve hareket etmekten keyif alırlar. Bu gruptaki öğrenciler tek başlarına öğrenmekten zevk alırlar.

1.1.3. McCharty Öğrenme Stili Modeli (4 Mat Öğrenme Stili)

McCharty Öğrenme Stili Modelinde bireyin bilgiyi algılama ve işleme şekline vurgu yapılmıştır. Bireylerin birbirinden farklı olmasının öğrenmelerine de etki ettiğine değinilmiş, bireylerin yeni bilgiyi algılama ve öğrenme sürelerinin ve şekillerinin farklılığına yönelik çalışmalar yapılmıştır. McCharty (1990)'e göre birey için önemli olan öğrenmesi gereken bilgileri zihninin nasıl algıladığı ve nasıl işlediğidir. Çünkü bilgi öğrenilen bir olgudur. Ancak bunun süresi, algı şekli ve işleme stili bireysel farklılık göstermektedir (akt. Orak, 2015). McCharty (1990), öğrenme stilini öğrencilerin bilgiyi algılama şekilleri, iç gözlemler, ortamı gözlemleme, düşünce yoluyla veya yaparak yaşayarak öğrenme şeklinde açıklamaktadır. Öğrenme stilleri ile ilgili bu boyutların sayısına göre bu modele 4MAT (Mode Application Techniques) modeli de denilmektedir. Bu stil ile ilgili kavramlara şekil 1.1.3.1.'de değinilmiştir.

Şekil 1.1.3.1.
McCarthy (4 MAT)

	Somut Yaşantı		
	IV. Tip Öğrenenler Bilinmeyen olasılıkları araştırmalar	I. Tip Öğrenenler Kişisel anlamı araştırmalar	
Aktif Yaşantı	<hr/>		Yansıtıcı Gözlem
	III. Tip Öğrenenler Problemlere çözüm ararlar	II. Tip Öğrenenler Zihinsel kavramayı araştırmalar	
	Soyut Kavramsallaştırma		

McCarthy Öğrenme Stili Modeline göre I. Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler), II. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler), III. Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler), IV. Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler) olmak üzere 4 farklı öğrenme stili vardır (McCarthy, 1990; akt. Orak, 2015).

I. Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler): Bu bireyler birilerinin rehberliğine ihtiyaç duyar ve başkalarının düşüncelerine önem verirler. İmgesel öğrenen bireyler somut yolla öğrenen bireylerdir. Bu bireyler yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenirken aynı zamanda kendi deneyimleriyle daha kaliteli bir öğrenme gerçekleştirirler.

II. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler): Bu bireyler yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenirler ancak soyut düşünürler. Karşılaştıkları sorunlara veya çözmeleri gereken problemlere analitik yaklaşırlar ve küçük adımlarla çözüme ulaşırlar. Analitik öğrenen bireyler kavramlar ve modeller oluşturmaktan keyif alırlar.

III. Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler): Sağduyulu öğrenen bireyler soyut öğrenen bireylerdir. Bu bireyler aynı zamanda aktif yaşantı geçirmek isterler. Yani yaparak ve yaşayarak öğrenmekten keyif alırlar. Sağduyulu öğrenen bireyler stratejik düşünme becerisine sahiptirler ve karşılaştıkları problemleri kendileri çözmek isterler. Düşüncelerini uygulamaya geçirme konusunda başarılıdırlar.

IV. Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler): Dinamik öğrenen bireyler somut yolla öğrenen bireylerdir. Bu bireylerin yeni bir bilgiyi hızlı ve kalıcı olarak öğrenmeleri için aktif yaşantı geçirmeleri gerekir. Öğrenirken deneme-yanılma yolunu tercih eden bu bireyler son derece girişken ve cesur bir kişiliğe sahiptirler.

1.1.4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

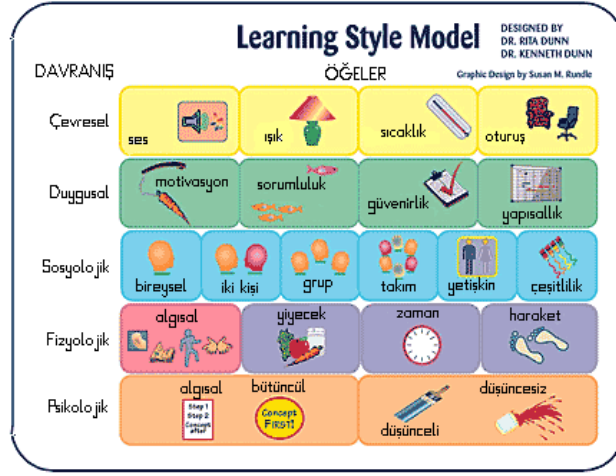
Dunn ve Dunn (1993) Öğrenme Stili Modelinde bireylerin öğrenmelerini dış faktörlerin etkileyebileceği bu nedenle çevresel faktörlerin de dikkate alınması gerektiği konusuna vurgu yapılmıştır. Dunn ve Dunn öğrenme stiline göre birey için zor olan yeni bilgiyi kabul etme, alma ve zihne yerleştirmedir. Dolayısıyla bireyin zihninde gerçekleşen bu yol, bilginin kalıcı hale gelme sürecidir. Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stili birtakım ilkelere sahiptir. Bu ilkeler Orak (2015)'in çalışmasında şu şekilde yer almıştır;

‘İnsanların birçoğu öğrenme yeteneğine sahiptir. Öğrenme sürecinde kaynaklar, çevresel etkenler öğrenme stiline göre ayarlanabilir. Her insan belli bir güce sahiptir. Ancak her insan aynı güçte değildir. Her öğrencinin öğrenme sürecinde farklı öğrenme tercihleri vardır. Bu tercihler ölçülüp değerlendirilebilir. Öğretmenler kendi öğrenme stillerini öğrenme sürecinde kullanabilirler. Öğrenciler öğrenme sürecinde yeni ve zor bir bilgi ile karşılaştıklarında kendi öğrenme stillerinin farkına varabilirler. Öğrenme stillerine göre ayarlanan öğrenme ortamları öğrencinin başarısını artırır.’

Bu ilkeler öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklardan meydana gelmektedir.

Öğrenme bireysel farklılık gösteren, birey ile başlayan ve yine birey ile devam eden bir süreçtir. Dolayısıyla bireyin öğrenmesini etkileyen faktörleri 5 temel uyarıcı ile açıklayan Dunn ve Dunn (1993), bu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir (akt. Süral, 2008). Bu beş temel uyarıcı, çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve son olarak da psikolojik olarak tanımlanmaktadır (Orak, 2015). Dunn ve Dunn (1993)'e göre öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenmelerini etkileyen uyarıcılar ve bu uyarıcılara ait bilgiler aşağıda verilmiştir (Şimşek, 2007).

Şekil 1.1.4.1.
Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli (Şimşek, 2007)



Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinde çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik alanlar ve bu alanlara ait alt kategoriler yer almaktadır (Şekil 1.1.4.1). Bu alanlar ve alt kategoriler ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer verilmiştir;

1) Çevresel Uyarıcılar

Işık: Öğrenenin çalışma ortamının loş veya parlak ışıkla aydınlatılmasıdır. Aydınlatma konusunda öğrenenin tercihini ifade eder.

Ses: Öğrenenin sesli veya sessiz ortamdaki çalışma tercihidir. Ortamın ses miktarını ifade eder.

Isı: Öğrenenlerin çalışma ortamlarındaki ısı derecesidir. Öğrencilerin bazıları ortamdaki ısı düzeyini ılık veya sıcak olarak kendi tercihlerine göre ayarlamak isteyebilir.

Ortam: Öğrenenlerin çalışma atmosferidir. Bazıları için ortamın düzenli olması gerekirken bazıları için düzensiz olması çok fazla önem teşkil etmez. Bazıları çalışma masalarını modern mobilya modelinde tercih derken bazıları için geleneksel mobilya tercih edilebilmektedir.

2) *Duygusal Uyarıcılar*

Motivasyon: Öğrenenin çalışmaya odaklanması ve tüm dikkatini çalıştığı konuya vermesi olarak açıklanmaktadır. Motivasyon düzeyi yeterli olan bir öğrenci çalıştığı konudan daha çok verim alabilir.

Kararlılık: Öğrenenin çalıştığı konuya sebat etmesi olarak açıklanmaktadır. Başlanılan işi bitirme veya yarım bırakma kararlılık ile ilgilidir.

Sorumluluk: Öğrenenin görevinin bilincinde olması ve verilen görevi herhangi bir yönlendirme olmadan yapabilme derecesi olarak açıklanmaktadır.

Yapısalılık: Öğrenenin öğrenme tercihi olarak açıklanmaktadır. Öğrencinin tercih ettiği öğrenme şeklinin yapılandırılmış veya kendi tarafından oluşturulmuş öğrenme şekli olarak açıklanmaktadır.

3) *Sosyal Uyarıcılar*

Bireysellik: Öğrenenin öğrenme sürecinde yalnız kalmayı tercih etmesi olarak tanımlanmaktadır.

İki kişi: Öğrenenin öğrenme sürecinde bir partneri ile öğrenme sürecine odaklanması ve verimli çalışması olarak açıklanmaktadır.

Grup: Öğrenenin öğrenirken bir gruba dâhil olması ve o grubun bir üyesi olarak öğrenmesini gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Takım: Öğrenenin başarıma isteğiyle takım kurma ve kurduğu takımda görev alma tercihi olarak açıklanmaktadır.

Yetişkin: Öğrenenin öğrenme sürecinde rehber gözetiminde ve yönlendirilmeyle çalışmayı tercih etmesi olarak açıklanmaktadır.

Çeşitlilik: Öğrenenin öğrenirken farklı yöntemler kullanma durumu veya aynı anda çok sayıda konuya çalışabilme tercihi olarak açıklanmaktadır.

4) *Fizyolojik Uyarıcılar*

Algısal tercihler: Öğrenenin işitsel, görsel, dokunsal ve devinimsel tercihleridir. Dinleme, anlatma, tartışma, okuma, bakarak yorumlama, okurken altını çizme, not alma ve beden hareketleri olarak açıklanmaktadır.

Yiyecek- İçecek tercihleri: Öğrenenin çalışırken yeme-içme ile ilgili tercihi olarak açıklanmaktadır.

Zaman: Öğrenin ders çalışırken günün hangi zaman diliminde kendini daha verimli hissettiği ile ilgili tercihleridir. Bu zaman dilimleri sabah, öğle ve akşam saatleri olarak belirtilmektedir.

Hareket: Öğrenenin ders esnasındaki pozisyonu ile ilgili tercihidir. Hareket etmeyi veya hareketsiz kalmayı tercih etme durumu olarak açıklanmaktadır.

5) *Psikolojik Uyarıcılar*

Bütünsel-Analitik tercihler: Öğrenenin öğrenme sürecinde yeni bilgiyi genel hatlarıyla veya detaylı olarak öğrenmeyi tercih etme durumu olarak açıklanmaktadır.

Beynin sağ ve sol lobları: Öğrenenin sağ ve sol loblarından hangisinin daha güçlü olduğu ile ilgili bir kavramdır. Sol lobu güçlü olanlar analitik ve sıralı öğrenirken, sağ lobu güçlü olanlar bütünsel ve anında öğrenme eğilimindedirler.

Düşünce biçimi tercihi: Öğrenenin karar verirken izlediği yoldur. Ayrıntılı düşünerek alınan kararlar ile ayrıntılara dikkat etmeden alınan kararlar arasındaki tercihler olarak açıklanmaktadır.

Dunn ve Dunn (1993)'ın çalışması başta olmak üzere diğer öğretim stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların temel amacı, öğrenen grubun kendilerine sunulan stilde öğrenemedikleri durumlarda onların öğrenme stillerinin dikkate alınarak öğretim yapılmasıdır (Marshall, 1990: 62, akt. Bozkurt ve Aydoğdu, 2009: 743). Öğretenin eğitim-öğretim esnasında öğrenen ile etkileşimi öğrenen açısından son derece değerlidir. Eğer öğretene bilginin aktarımı esnasında öğrenen tarafından aksayan bir durum ile karşılaşır ise öğrenenin stili ile bilgi aktarımı yapmalıdır. Çünkü kazanımların öğrenen tarafından içselleştirilmesi bilginin kalıcılığı açısından değerlidir.

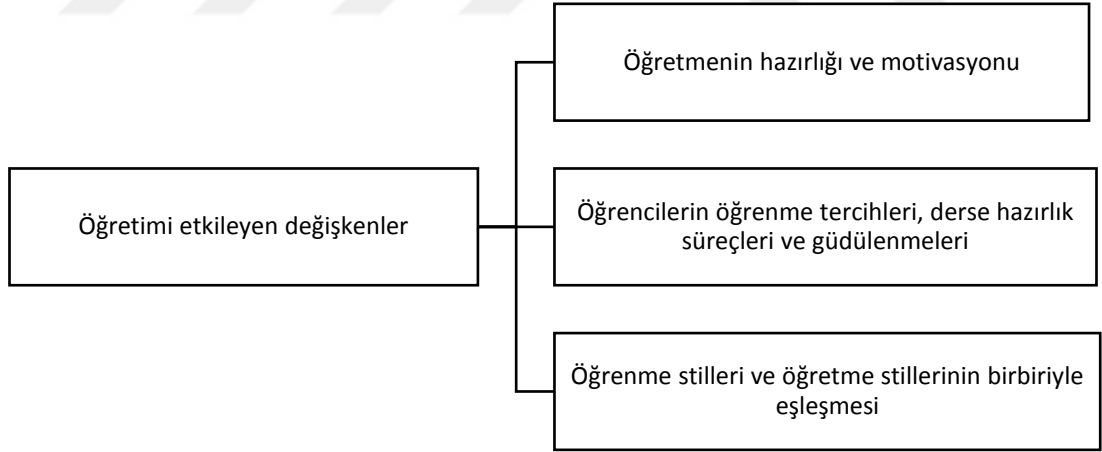
Bu da öğrenen ile öğretene arasındaki bağın ve gözlemin sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla eğitimde stil, öğrenen ile öğretene arasındaki iletişim ağını oluşturan en temel araçtır. Sağlıklı bir iletişim için aynı dili konuşmanın gerekliliğinde olduğu gibi, eğitim-öğretim sürecinde öğrenen ile öğretene arasındaki bilgi alışverişinin kalıcılığının artırılabilmesi aynı stille öğretim yapılarak sağlanabilir (Artvinli, 2010).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenme ancak öğrenen ile öğretene arasındaki karşılıklı etkileşimin sağlanması ile gerçekleşir. Bu iletişimin ilk basamağını öğretene kendini tanıması oluşturur. Öğretene öğretme stiline eğilimini fark etmesi, öğrenene yaklaşım tarzını çeşitlendirmesi hususunda önemli bir rol oynar. Bu da ancak öğretene öğretme stiline keşfetmesiyle olur. Fischer ve Fischer (1979) öğretme stiline, öğretim esnasından öğretene yönelik davranışlarını sergilerken dengeli tutumlar göstermesi şeklinde açıklamıştır. Öğretene davranışlarındaki uyum öğretene stili ile doğrudan ilişkilidir. Heimlich ve Norland (2002) eğitim-öğretim sürecinin geneleni kapsayan bir açıklama yaparak, öğretim stiline öğretmenlerin duygu, düşünce, değer anlayışlarının tamamı anlamına geldiğini savunmuştur. Öğretmenlerinin bu davranışlarının bütünü onların stillerini yansıtır. Öğretene öğretim sürecinde kullandığı yöntem-teknik ile sergilediği tutum ve davranışlar öğretene stiline oluşturur. Her öğretene kendine has öğretme stiline olduğu çalışmalarla desteklenmiştir (Dressel ve Marcus, 1982; Woods, 1995; akt. Bilgin ve Bahar, 2008).

Ders programının genel hatları, konuların ve içeriklerin aynı olması öğretme aşamasında bireysel stratejilerle öğretim yapılması noktasında farklılık yaratmaktadır. Nasıl ki her öğrencinin algı ve kavrama düzeyi birbirinden farklı ise her öğretene de konuyu anlatırken kullandığı stil birbirinden farklıdır. Bu farklılığı desteklemek amacıyla eğitim programı esnek tutulmuştur. Yani eğitim programı esnek bir yapıya sahiptir bu da öğretmenlerin kendilerini doğru şekilde ifade etmelerini sağlayacak ve anlattıklarının öğrenen grup tarafından anlaşılmasını kolaylaştıracak teknikleri kullanmalarını sağlamaktadır. Bu noktada öğretene kendi stiline yönelir. Öğretene kendi öğrendiği stil ile daha iyi öğrenme sağladığı için aynı bakış açısı ve anlayışla öğretimini gerçekleştirir. Bu anlamda öğretene ders esnasında kullandığı teknik onun öğrenme hakkındaki bakış açısını ortaya çıkarır (Ertekin, 2005). Öğretene bakış açısı da öğretim stiline etkiler. Öğretene ders anlatırken aynı atmosferde çok

sayıda uyarana karşı karşıya kalmaktadır. Bu uyarılara karşı öğretmenin sergilediği tutum ve davranışlar onun stilini içeren farklı bir boyuttur. Öğretmenin öğretim stili olumlu ve olumsuz yönde etkileyen bu faktörler bazen öğretmenin dersi daha verimli işlemesini sağlarken bazen de motivasyonunu düşürebilmektedir. Dolayısıyla bu faktörlerin öğretmenler tarafından bilinmesi eğitim-öğretim sürecinin nitelikli bir şekilde devamını sağlayabilir. Örneğin; Balderstone (2000:119; akt. Artvinli 2010) öğretmenin öğretim stili çoğunlukla onun hâl ve hareketleri, öğrencileriyle kurduğu iletişim şekli ve sınıfta işleyeceği konu ile ilgili kullandığı yöntemlere göre biçimlenmektedir. Dolayısıyla öğretmenin sınıfta konuyu öğrencilerine aktarırken kendini daha verimli hissettiği strateji ve davranışlar öğretmenin stilini etkileyen olumlu faktörlerdendir. Öğretmenin kendi stilinin bilincinde olması da bu konuda önemlidir. Kaliteli bir öğretim ortamının sağlanması ve öğrenenlerin başarılı olması bu sürece birçok değişkenin dâhil olmasını gerektirmektedir. Sovyanhadi ve Cort (2004: 33)'a göre bu sürece etki eden faktörler ana hatlarıyla Şekil 1.5' te belirtilmiştir (akt. Artvinli 2010).

Şekil 1.5.
Öğretimi Etkileyen Değişkenler



Öğretmenin öğretimini etkileyen faktörler arasında öğretmenin derse hazırlığı, motivasyonu, öğrencilerin öğrenme tercihleri, derse hazırlık süreçleri, ders esnasındaki güdülenme düzeyleri, derse olan ilgileri yer almaktadır. Bu faktörlerin yanı sıra öğrenmenin öğretim stili ile öğrencinin öğrenme stiliyle iyi bir şekilde eşleşmesi de verimli bir öğrenme ortamını gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki uyum ve kalıcı öğrenme öğrencinin stili ve öğretmenin stilinin uyumu ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla iki stilin eşleşmesi durumunda öğrenme daha kalıcı hale gelebilir ve derste kaliteli zaman geçirilmesi sağlanabilir. Bu durumda öğretmenin öğretim stili ile öğrencinin öğrenme stili uyumu da ders motivasyonu ve kazanım edimi açısından değerlidir. Bu stiller bireysel farklılıklardan dolayı çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenin kendi öğretme stili dışında diğer öğrencilerin de stillerini destekleyecek şekilde kendini geliştirmesi gerekir. Bu durum öğretmenin yeterliliklerini arttırmasını gerektirmektedir.

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki anlamda tecrübelerini etkili ve nitelikli bir şekilde yerine getirebilmek amacıyla edinmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2018). Eğitim programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranış, bilgi ve becerilerin istenilen sürede ve düzeyde yapılabilmesi öğretmenlerin mesleki donanımları ile doğru orantılıdır (Pehlivan, 2010). Bu anlamda öğretmenin bu süreçteki iletişim becerisi, konu bilgisi, donanımı ve kullandığı stratejik yöntem ve ders metotları öğretmenin bu süreci kolaylıkla geçirmesini sağlar. Özellikle eğitim-öğretimdeki değişiklikler ile öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçilmesi ile öğretmene ait olan sorumluluklar artış göstermiştir. Bu anlamda daha önce otorite olarak eğitim veren öğretmenler rehber konumunda olup yönlendirme, motive etme ve süreç odaklı çalışmalar ile daha fazla donanıma ve bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum öğretmen yeterliliklerinin son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü eğitim ortamında hayata geçirilmesi gereken bir yenilik, bilgi veya beceri öğretmen tarafından öğrenme ortamlarına yansıtılmaz ise tasarlanan amaca ulaşılması pek mümkün değildir (Yılmaz, 2018). Özellikle günümüz dünyasında bilginin hızla yayıldığı ve teknolojinin de hızla ilerlediği düşünüldüğünde öğretmenin yeteneklerini geliştirmesi, öğretme stillerine yönelik kendi stili dışında diğer stillere yönelik de eğitim vermesi konusunda çeşitlilik sağlaması son derece önemlidir (Yılmaz, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yenilikleri takip etmeleri önemlidir.

1.2. Öğretme stili ölçeği

Sayı birimi olan istatistiğin araştırılan alana yönelik özelliklerinin belirli kriterler doğrultusunda sayı, özellik ve sembol ile belirtilmesi ölçme olarak tanımlanmaktadır (Ercan ve Kan, 2004). Araştırılan konuda belirlenen özellikler sayısal veri ile ifade edilebilir veya ölçülebilir niteliğe sahipse ölçme yapılabilir. Aksi takdirde çalışma ancak betimsel olarak yürütülebilir (Ercan ve Kan, 2004). Nesnel sonuçların elde edilebilmesi araştırmacının ölçmeyi amaçladığı özelliklerin ölçme aracı tarafından açıklanabilir nitelikte olmasıyla sağlanabilir. Ölçme yapılırken objektif sonuçların elde edilebilmesi için standart bir ölçme aracının kullanılması gerekir. Bunun için de ölçeğin standardize edilmesi gerekmektedir. Bir ölçeğin standardize edilmesi için puanlanması ve yorumlanması açıkça belirtilmelidir (Ercan ve Kan, 2004). Bu özellikler ölçeğe nesnel nitelik kazandırır. Bir ölçme aracının amacına uygunluğu sahip olması gereken özelliklerden biridir. Buna ek olarak, bir ölçekte bulunması gereken iki özellik olarak tanımlanan geçerlik ve güvenilirlik ölçeğe nesnel nitelik kazandırması açısından değerlidir.

Güvenirlik, bir ölçme aracıyla aynı şartlarda yinelenen ölçümlerde benzer verilerin elde edilmesi olarak açıklanmaktadır (Crocker ve Algina, 1986; akt. Ercan ve Kan, 2004). Benzer verilerin elde edilmesi ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının güvenilirliğinin yanı sıra sonuçlarının da güvenilir olması ölçmenin güvenilirliğini kapsayan bir diğer özelliktir. (Öncü, 1994). Dolayısıyla ölçme aracından elde edilen verilerin uyum göstermesi güvenilirlik açısından önemlidir. Bir ölçeğin tamamen hatasız olması mümkün değildir ancak güvenilirliğin amacı ölçme aracındaki hatayı en aza indirmek ve ölçeğin niteliğini arttırmaktır (Öncü, 1994). Böylelikle ölçme aracındaki hatalar ne kadar aza indirgenirse ölçme aracı da o kadar güvenilir olur. Somut özellikler içeren bir ölçekte yapılan ikinci ölçüm sonucu birinci ölçüm sonucu ile tutarlılık gösterirken aynı durum soyut veriler için geçerli olmayabilir. Dolayısıyla somut veriler ile çalışmak daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlar (Gümüş, 1977).

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği niteliği, başka herhangi bir özellikle karışmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Geçerliğin davranışsal özelliklerin ölçülmesinde önemli bir yeri vardır. Davranışsal özelliklerin ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin hiçbirinin

geçerliği tam değildir. Fakat ölçeklerin geçerliği yeterli sayılabilecek doğrulukta ölçümler verecek düzeye getirilebilir. Bir ölçeğin geçerliği, bir derece problemidir yani ölçeğin geçerliği vardır veya yoktur şeklinde düşünülemez. Bu nedenle ölçeğin geçerliğini özel bir amaç dışında yüksek, orta ve düşük olarak da nitelemek gerekir. Geçerlik, bir ölçme aracının kullanıldığı amaca hizmet etme derecesi olduğundan, ölçme araçlarından elde edilecek ölçümler geçerliği de o hedefe bağlı olarak değiştirecektir. Bir ölçeğin geçerliği o ölçeğin, kullanım amacına, uygulandığı gruba, uygulama ve puanlama şekline bağlıdır (Ercan ve Kan, 2004). Ölçeğin bu özellikleri dikkate alındığında öğretim rolündeki en önemli özellik olan ‘tutum’ bu alanda çok sayıda ölçek geliştirme çalışmalarının amacına konu olmuştur.

Öğrenme ve öğretim çok kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir. Öğretim stili ile ilgili geliştiren ölçeklerden ilki de bu alanda olmuştur. Rita Dunn (1979), öğretim stillerine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında öğretmen tutumlarına yönelik çalışmalar yapmıştır. Bu sürece bilgi aktarımının yanı sıra öğretmenlerin kişilikleri tutumları, davranışları, ilgileri, ihtiyaçları, değerleri gibi çok sayıda faktör dâhil olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli özelliklerinden biri öğrencilere karşı sergiledikleri tutumlar olarak açıklanabilir. Tutum, öğretmen açısından çok yönlü bir kavramdır. Allport (1935, akt. Bordens ve Horowitz, 2002)’a göre tutum, yaşantılarla harmanlanan bireyin nesnelere veya kişilere karşı göstermiş olduğu söylem ve davranışlar bütünüdür. Bu oluş, bireydeki tepkilerle anlam kazanır ve bireyin canlı-cansız duygusal veya zihinsel yönden durumlara anlam yüklemesiyle gerçekleşir. Bu durum psikolojik olarak da bireyin yapısında bir yankı uyandırır. Tutum öğrenilen bir kavramdır. Bu öğrenmeyi çağrışım ve taklit süreçleri pekiştirir. Erken yaşlarda edinilen tutum ve deneyimlerin sonradan değişmesi güçtür ve bu özellik duranıdır (Bordens ve Horowitz, 2002). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını ölçen ilk ölçek geliştirme çalışmalarından biri Isakson ve Ellsworth (1978)’un ‘Eğitimsel araştırmalara yönelik tutum ölçeği (Attitudes Toward Educational Research Scale [ATERS])’ başlıklı çalışmasıdır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçek 62 maddeden meydana gelmektedir. ATERS ile toplamda 236 öğretmen ve öğretmen adayı ile çalışmıştır.

1.3. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları

Bireyler arası farklılıklar öğrenme ortamına, eğitim ve öğretime etki etmiş bu durum öğrenenleri daha yakından tanımının gerekliliğini doğurmuştur. Bu amaçla öğrenme stili ölçekleri geliştirilmiş ve bireylerin öğrenme tarzlarına yönelik eğitim verilmesi için olanak sağlanmıştır. Böylelikle kalıcı ve nitelikli öğrenme ortamının oluşmasına da zemin hazırlanmıştır. Bu durum yurt içinde ve yurt dışında öğretmenlerin öğretme stilleriyle ilgili akademik çalışmaların gelişmesini sağlamıştır. Bu alanda yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarının çoğunun yurt dışında gerçekleştirilmiş olup Türkiye’de bu alanda yapılan akademik çalışmaların az olduğu bununla birlikte akademik çalışmalarda kullanılan ölçeklerin ise çoğunlukla uyarlama olduğu gözlenmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında geliştirilen öğretme stili ölçekleri ile Türkiye’deki uyarlama çalışmalarına ait bilgilere yer verilmiştir.

1.3.1. Yurt içi ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları

Türkiye’de öğretme ve öğrenme stillerine yönelik çalışmaların başlamasından sonra eğitim-öğretim kazanımlarının gerçekleşmesini sağlamak ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmek amacıyla bu alanda ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Aşağıda bu alandaki ölçek geliştirme çalışmalarına yönelik bilgilere detaylı olarak yer verilmiştir.

1.3.1.1.Yurt içi ölçek geliştirme çalışmaları

Aşağıdaki Tablo 1.3.1.1.1’de yurt içinde geliştirilen öğretme stiline yönelik ölçekler yer almaktadır. Güven vd., (2016: 119-120) tarafından yapılmış çalışmadan referans alınarak Tablo 1.3.1.1.1’de Türkiye’de geliştirilen öğretme stili ölçeklerine yer verilmiştir.

Tablo 1.3.1.1.1

Türkiye’de geliştirilen öğretme stili ölçekleri

Öğretme Stili	Yıl	Teorik Temeller	Envanterin Dayandığı Öğrenme Stilinin Sınıflandırılması / Modeli	Düzyey
Beceren tarafından geliştirildi	2004	-	Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri	Y. Ö
Yılmaz tarafından geliştirildi	2004	-	Reid Lise Algısal Öğretme Stili Tercihleri ve Wintage Öğretme Stilleri	L.

Tablo 1.3.1.1.1 (Devamı)

Kaf Hasırcı ve Bulut tarafından geliştirildi	2007	-	Kolb Öğrenme Stili Envanteri	Y. Ö
--	------	---	------------------------------	------

İ: İlkokul, O.O: Orta Okul, L: Lise Y.Ö: Yüksek Öğretim

Yukarıdaki Tablo 1.3.1.1.1 incelendiğinde Beceren (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin Dunn ve Dunn (1979) öğrenme stiline dayanarak oluşturulduğu görülmektedir. Bu ölçek yüksek öğretim düzeyine göre hazırlanmış olup iki bölümden meydana gelmektedir. Ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümü görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olmak üzere 4 bilişsel stilden meydana gelmektedir. Ölçeğin ikinci bölümü ise öğrencilerin verimli çalıştıkları zaman dilimleri (sabah, öğle ve akşam) ile ilgilidir.

Yılmaz (2004) tarafından geliştirilen ölçek ise Reid'in Bilişsel Öğrenme Stilleri Tercihleri ve Wintage'in Öğrenme Stilleri anketlerinden esinlenerek oluşturulmuştur. Bu ölçek ise lise düzeyine yönelik hazırlanmıştır. Yılmaz (2004) öğrencilerin öğrenme stillerini ve onların öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek; aynı zamanda bu iki bulgu arasındaki benzerlikleri ve farkları ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada çalışma grubu olarak 6 okulda görev yapan toplam 45 İngilizce öğretmeni ile çalışmıştır.

Son olarak, Kaf, Hasırcı ve Bulut (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin yüksek öğretim düzeyine yönelik olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretimi düzenlerken hangi öğrenme stillerini kullandıklarını gözlemleyebilmektir. Bu doğrultuda çalışma 2005-2006 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 100 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanan öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini öğretimlerine yansıtıkları çalışmanın sonuçları arasındadır.

1.3.1.2.Yurt içi ölçek uyarlama çalışmaları

Türkiye'de geliştirilen ölçeklerin yanı sıra yurt dışında geliştirilip Türkçeye uyarlaması yapılan ölçekler de yer almaktadır. Bu ölçekler ile ilgili bilgilere aşağıdaki Tablo 1.3.1.2.1'de yer verilmiştir.

Tablo. 1.3.1.2.1

Türkçeye uyarlaması yapılan öğretim stili ölçekleri

Yazar (lar)	Yıl	Öğretim Stili Ölçeği
Saban	2002	Mamchur Stil Göstergesi Ölçeği
Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban- Karataş- Sarıtaş ve Süral- Üredi	2002- 2004- 2010-2006	Grasha Öğretim Stili Ölçeği
Ertekin	2005	Reid Öğretim Stili Ölçeği
İnce ve Hünük	2010	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Stili ve Değer Algısı Anketi
Artvinli	2010	Cord Öğretim Stili Ölçeği

Yukarıdaki Tablo 1.3.1.2.1 incelendiğinde Mamchur Stil göstergesi ölçeği (1996) olarak bilinen ölçeğin diğer adıyla ‘Bir Öğretmenin Bilişsel Tıp Kuram ve Öğrenme Stiline Yönelik Rehberi’ Saban (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Grasha öğretim stili ölçeği önce Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ardından Karataş (2004), Üredi (2006) ve son olarak da Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yeniden uyarlanmıştır. ‘Öğretim Stili Ölçeği’ nin Türkçeye uyarlanması sonucunda Cronbach alfa katsayıları, uzman öğretim stili 0,75; otorite öğretim stili 0,76; kişisel model öğretim stili 0,83; kolaylaştırıcı öğretim stili 0,87 ve temsilci öğretim stili 0,77 olarak hesaplanmıştır (Üredi, 2006). Üredi (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücünü araştırmıştır. Ölçek 49 ilköğretim okulunda görev yapan 681 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Reid öğretim stili envanteri 1987 yılında Joy Reid tarafından sosyolojik öğrenme stillerine dayanarak geliştirilmiştir. Bu ölçeğin asıl adı “Öğretim Tarzı Tercihleri” dir. Bu ölçek Ertekin (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup doktora çalışmasında kullanılmıştır. Çalışmada matematik öğretmenlerinin öğretim stilleri ve öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma için ilköğretim ikinci kademedeki 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 228 öğrenci ile aynı öğrencilerin matematik öğretmenlerinden veri toplanmıştır.

Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Stili ve Değer Algısı Anketi İnce ve Hünük (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin kullanıldığı çalışmada amaç, Beden

Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretim stilleri ve değer algılarını cinsiyet, üniversite ve geçmişte herhangi bir spor dalı ile uğraşma değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma grubunu 7 ayrı coğrafi bölgede bulunan ve 9 farklı üniversitede öğrenimini sürdüren 330 Beden Eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni ile öğretim stilini kullanma eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış öğretmen merkezli öğretim stillerini tercih eden adayların, tercih etmeyen adaylara göre daha yüksek değer algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, CORD Öğretim Stili Ölçeği 2005 yılında geliştirilen orta öğretim kademesine yönelik bir ölçektir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Artvinli (2010) gerçekleştirmiştir. CORD tarafından geliştirilen Öğretme Stilleri Ölçeği' nin kapsam geçerliliği alan uzmanı, dil uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Çalışmada, öğrenmeye dayalı, kavram açıklamaya dayalı, bilişsel süreç dayalı, etkileşime dayalı olmak üzere dört farklı öğretim stili ortaya çıkmıştır. Ön uygulamadan elde edilen veriler değerlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Ayrıca bu ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

1.3.2. Yurt dışı ölçek geliştirme çalışmaları

Geçmişten günümüze bakıldığında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrendikleri stil ile öğretim yaptıklarını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Dunn ve Dunn, 1979; Stitt-Gohdes, 2001). Bu çalışmalar arasında öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik literatürde ölçek geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır. Literatürde yer alan ve yurt dışında geliştirilen öğretim stili ölçeklerine ait çalışmalar Güven, Polat, Yıldız, Sönmez ve Yetim (2016: 119-120) tarafından yapılmış çalışmadan referans alınarak Tablo 1.3.2.1'de sunulmuştur. Araştırmacı yurt dışında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarına ait kaynaklara en son 2005 yılında rastlamıştır.

Tablo 1.3.2.1

Yurtdışında Geliştirilen Öğrenme Stilleri Modelleri ve Ölçekler

Öğretme Stili	Yıl	Teorik Temeller	Envanterin Dayandığı Öğrenme Stilinin Sınıflandırılması / Modeli	Düzyey	Orijinal Ölçekler
Broudy Öğretme Stili Modeli	1972	Öğretim Metodu	-	Y. Ö	-
Joyce ve Weil Öğretme Stili Modeli (Joyce ve Weil, 1972)	1972	Öğretim Stratejileri ve Metodları	-	-	-
Witkin Öğretme Stili Modeli	1973	Bilişsel Stiller	Witkin Öğretme Stili Modeli	-	-
Brostrom Öğretme Stili Modeli (Brostrom, 1975)	1975	Öğretim Metodu	-	-	Eğitim Stili Ölçeği
Canfield Öğretme Stili Modeli (Canfield ve Canfield, 1976)	1976	-	Canfield Öğretim Stili Modeli	-	Canfield Eğitim Stili Ölçeği
Dunn ve Dunn Öğretme Stili Modeli (1979a)	1979	-	Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Sınıflandırması	Y. Ö	Öğretme Stilleri Ölçeği
Ellis Öğretme Stili Modeli	1979	-	-	-	-
Fischer ve Fischer Öğretme Stili Modeli	1979	-	-	-	-
Borich Öğretme Stili Modeli	1988	Kişisel Özellikler / Tipler	-	-	-
Butler Öğretme Stili Modeli	1987	Dört Çeyrek Beyin Modeli	Gregorc Öğrenme Stili Modeli	-	-
Reid Algısal Öğretim Stili Tercihleri	1987	-	-	-	Öğretim Stili Tercihleri Anketi
Heimlich ve Van Tilburg Öğretme Stili Modeli (Heimlich ve Tilburg, 1990)	1990	-	-	-	Van Tilburg-Heimlich Hassasiyet Ölçümü
Brekemans, Levy ve Rodriges Öğretme Stili Modeli	1993	İletişim Stilleri	-	-	Öğretmen Etkileşimi Anketi

İ: İlkokul, O.O: Orta Okul, L: Lise Y.Ö: Yüksek Öğretim

Tablo 1.3.2.1

Yurtdışında Geliştirilen Öğretim Stilleri Modelleri ve Ölçekler (Devamı)

Grasha Öğretim Stili Modeli	1994	Öğretim Metodu	Grasha Yüksek Öğretim öğrenme Stilleri Sınıflandırması	Y. Ö	Öğretim Stilleri Ölçeği
Quirk Öğretim Stili Modeli (Quirk, 1994)	1994	Bili İşleme Sürecinde Eleştirel Düşünme	-	Y. Ö	-
Reinsmith Öğretim Stili Modeli	1994	-	-	Y. Ö	-
Yetişkinler İçin Mamchur Stil Göstergesi Ölçeği	1996	-	-	-	Öğretmenin Bilişsel Tip Kuramına ve Öğretim Stiline Rehberliği
Levine Öğretim Stili Modeli	1998	Öğrenme ve Kişisel Ortamı Destekleme	-	-	-
Kulinna ve Cothran Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Stili ve Değer Algısı Anketi	2003	-	-	İ. O.O L	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Kullanımı ve Stil Algı Anketi
Leung, Lue, ve Lee Öğretim Stilleri Ölçeği	2003	-	-	Y. Ö	Öğretim Stilleri Ölçeği
Evans Öğretim Stili Modeli	2004	-	-	-	-
CORD Öğretim Stilleri Ölçeği	2005	-	-	L	Öğretim Stilleri Ölçeği

İ: İlkokul, O.O: Orta Okul, L: Lise Y.Ö: Yüksek Öğretim

Tablo 1.3.2.1 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim stiline yönelik yurt dışında geliştirilen ölçek sayısının 22 olduğu görülmektedir. Tabloda Broudy (1972), Joyce ve Weil (1972), Witkin (1973), Ellis (1979), Fisher (1979), Borich (1988), Butler (1987), Quirk (1994), Reinsmith (1994), Levine (1998) ve Evans (2004) öğretim stillerine yönelik yaptıkları çalışmada ölçek geliştirmedikleri görülmektedir. Bu çalışmalar literatürde model olarak yer almaktadır. Yine Tablo incelendiğinde ilköğretim düzeyine yönelik 1 ölçeğin, orta okul düzeyine yönelik 1 ölçeğin, lise düzeyine yönelik 2 ölçeğin ve son olarak yüksek öğretim düzeyine yönelik ise 6 ölçeğin geliştirildiği görülmektedir.

Tablo 1.3.2.1 incelendiğinde 1975 yılında Brostrom tarafından geliştirilen Eğitim Stili Envanteri'nin yer aldığı görülmektedir. Bu ölçek öğretim tarzı ve öğretim

yöntemlerine dayandırılarak oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek 15 maddeden meydana gelmektedir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması bulunmamaktadır.

1979'da Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen öğretme stili ölçeği yüksek öğrenim seviyesine uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin adı 'Öğretme Stili Envanteri'dir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması bulunmamaktadır.

Yetişkinler İçin Mamchur Stil Göstergesi Ölçeği (1996) yılında öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Saban (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği aşamasında test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanıldığı araştırmanın amacı, İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının öz-oluşum türlerine ve tercih ettikleri öğretme stillerini incelemektir. Araştırmada resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan Sınıf öğretmenleri ile 6.-8. sınıflarda görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Bilgisayar, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olmak üzere toplam 1691 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öğretim stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, öğretmenlerin öğretme stilleri ile öz-oluşum türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Leung, Lue, ve Lee Öğretme Stilleri Ölçeği (2003) probleme dayalı öğrenme modeline göre ölçek geliştirme amaçlanmıştır. 35 maddeden meydana gelen ölçek Anket, Ulusal Tayvan Üniversitesi Tıp Fakültesi'ndeki 196 eğitime gönderilmiş 50 öğretmene 6 aylık bir süre ile test-tekrar test yöntemi ile güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin son hali ise 118 öğretmene uygulanmıştır.

Evans Öğretme Stili Modeli (2004)'nde sınıftaki baskın öğretim stili ile öğrencilerin bilişsel stili arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma için 84 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel stili ile öğretmenin öğretme stili arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretme stillerini ve tercihlerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım öğretmenlerin öğretme stillerine yöneliktir. Ölçeğin bu kısmına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin ikinci kısmı öğretmenlerin öğretim tercihlerine yöneliktir. Ölçeğin bu kısmına ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve DFA yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri, eğitim verdikleri sınıf düzeyleri, veri toplama yöntemi, uygulamanın ve sürecin pilot çalışması, gerçek uygulamanın süreci, verilerin toplanması ve analizi, araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin içeriği ve kapsamı, son olarak ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Deseni

Araştırma deseni, belirli bir plan dahilinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve çalışmanın sorularını cevaplamayı aynı zamanda varsa hipotezlerini de test etmeyi hedefler (Balcı, 2007). Öğretmenlerin öğretme stillerini belirleyebilecek bir ölçek geliştirmek, varsa stillerini etkileyen faktörlerin öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak, öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımlarını sağlamak amacıyla geliştirilen bu çalışma nicel araştırma deseni içinde yer almaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 174). Nicel araştırma, objektif ve güvenilir sonuçlar elde etmeyi amaçlayan araştırma şekillerinden biridir. Muijs (2004) nicel araştırma yöntemini çalışmaların objektif yönde gözlenebilir ve ölçülebilir aynı zamanda sayısal veri ile de ifade edilebilirliğini sağlayan araştırma şekli olarak açıklamaktadır (s. 1-2). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan sayısal veriler ve bu çalışmalara objektif nitelik kazandıran bazı analizler yer almaktadır. Bunlar; korelasyona dayalı madde analizi, alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplamaları, AFA ve DFA analizleridir. Araştırmada bu analizlerin yer alması da çalışmanın nicel araştırma desenine uygunluğunu destekler niteliktedir.

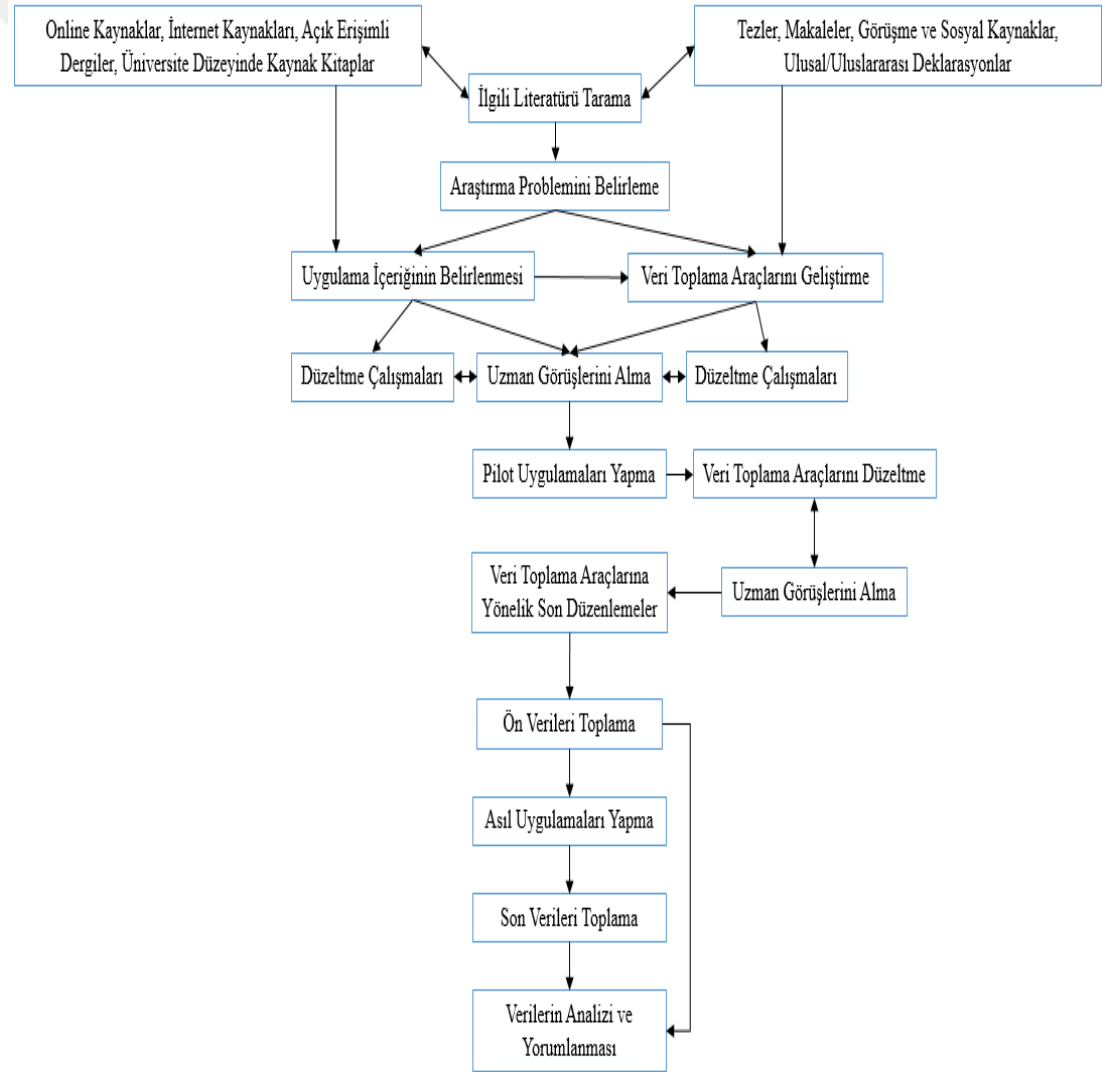
Nicel araştırma desenleri sayısal ve somut verilerin incelenmesi olarak da açıklanabilir (Mcmillan ve Schumacher, 2010: 21). Nicel yöntemde sayısal verilerin kullanılması, nitel yöntemin aksine yapılan çalışmaya genellenebilir nitelik kazandırır. Dolayısıyla matematiksel verilerin ve analizlerin sonuçları yapılan araştırmanın kapsam ve nicelik boyutunun somut olarak görülmesini sağlar. Sonuçlara somut özellik kazandıran nicelik boyutu yorumların da analiz verilerine göre yapılmasını sağlayarak çalışmaya gözle görünür net açıklamalar yapabilme fırsatı sunar. Bu araştırma şekli de teorilerin veya hipotezlerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesine ve sınanmasına imkân sağlar (akt. Açıl, 2015). Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan nicel yöntem kapsamındaki sayısal veriler, araştırmacının daha net ve güvenilir sonuçlar elde etmesini sağlamasının yanı sıra araştırmanın da somut ve objektif bir nitelik kazanmasına zemin hazırlamaktadır. Araştırmacıya net açıklamalar yapabilme olanağı sağlayan nicel araştırma yöntemlerinin belirgin özelliklerinden bir diğeri de çalışma grubu grubunun evreni temsil etme olasılığının nitel yönleme kıyasla daha belirgin olmasıdır. Bunun nedeni çalışma grubu grubunun oldukça geniş olmasıdır. Nitekim nicel yöntem ile toplanan veriler çok sayıda katılımcıya ulaşmayı sağlamaktadır (Greene, Krayder ve Mayer, 2005). Katılımcı sayısının nitel araştırma çalışmalarındaki çalışma grubu grubuna göre fazla olması nicel araştırma yöntemini daha güvenilir kılmaktadır.

Nicel yöntem kendi içinde incelediği konuları tanımlama şekline göre kategorilere bölünmüştür. Bu yönüyle nicel araştırma yöntemleri deneysel desen ve deneysel olmayan desen olmak üzere iki temel alt kategoriye ayrılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2004: 35). Bu iki kategoriden deneysel desen, araştırmada yapılan ölçümler ve uygulamalar arasındaki nedensel ilişkiyi incelerken bu ilişkiyi tanımlamanın ve öngörünün ötesine geçmesine, en azından nedenlerine neyin sebep olduğunun kısmi olarak belirlenmesine olanak tanır. Örneğin, korelasyonel çalışmalar, sosyoekonomik seviye ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterebilir ancak; sosyoekonomik seviyenin iyileştirilmesinin başarıyı mutlaka iyileştireceğini gösteremezler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bir diğer alt kategoride yer alan deneysel olmayan desen ise; fenomeni tanımlamayı amaç edinirken, neden sonuç ilişkisi hakkında açıklama yapmayı uygun görmez (Creswell, 2005: 294-301). Nicel araştırma yöntemlerinin iki alt kategorisinin özellikleri incelendiğinde bu çalışmanın, araştırmanın yapıldığı ortamda herhangi bir değişikliğe

gidilmediği ve sadece ilişkinin incelendiği bir çalışma olması nedeniyle deneysel olmayan desen kategorisinde yer aldığı söylenilebilir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın, nicel araştırma desenine uygun deneysel olmayan desen kategorisinde yer alan, öğretmenlerin öğretme stillerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olarak açıklanması uygun görülmüştür. Diğer taraftan ölçek ve Kişisel Öğrenme Stili (KÖS) sonuçları karşılaştırılarak üç ayrı öğretmen örneği incelenmiştir.

Araştırma deseninin belirlenmesinin ardından çalışmanın verimli ve düzenli ilerlemesini sağlayacak içeriğin genel hatları Yılmaz (2018) tarafından yapılmış çalışmadan referans alınarak Şekil 1.1.'deki akış şemasında sunulmuştur.

Şekil 1.1.
Araştırmanın akış şeması



Şekil 1.1.'de araştırmanın genel hatlarının sunulduğu şemadaki her aşama, araştırmacı tarafından takip edilmiştir. Bu aşamalar süreci daha kolay yürütebilmesi bakımından araştırmacıya kolaylık sağlamıştır.

2. Çalışma Grubu

Çalışmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay ili devlet ve özel okulların anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde Türkçe, Fen ve Teknoloji, Biyoloji, Kimya, Fizik, Matematik, İngilizce, Sınıf Öğretmeni, Anaokul Öğretmeni, Dil ve Anlatım Öğretmeni, Edebiyat Öğretmeni olarak görev yapan 299'u erkek, 306'sı kadın olmak üzere toplam 605 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeğe son hali verildikten sonra Öğretme Stili Ölçeği (ÖSÖ)'ne doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz için 605 öğretmenin verileri kullanılmıştır. Ardından ölçeğin ikinci kısmı olan Öğretim Tercihleri Ölçeği (ÖTÖ)' AFA için 250, DFA için ise 355 öğretmenin verisi kullanılmıştır.

Ölçeğin uygulandığı öğretmenlere ait demografik bilgilere Tablo 2.1.'de yer verilmiştir.

Tablo. 2.1

Ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	306	50,6
Erkek	299	49,4
Toplam	605	100
Öğrenim Durumu		
Ön Lisans	44	7,3
Lisans	500	82,6
Yüksek Lisans	46	7,6
Doktora	1	0,2
Belirtilmemiş	14	2,3
Toplam	605	100
Deneyim yılı		
1-5 yıl	105	17,4
6-10 yıl	83	13,7
11-15 yıl	126	20,8
16-20 yıl	159	26,3
26 yıl ve üzeri	132	21,8
Toplam	605	100
Öğretmenlerin görev yaptığı yerler		
İl merkezi	319	52,7
İlçe merkezi	159	26,3
Belde / Kasaba	41	6,8
Köy	86	14,2
Toplam	605	100

Tablo 2.1 incelendiğinde 605 öğretmenden oluşan çalışma grubu grubunun %50,6'sının kadın, %49,4'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Öğrenim durumunda çalışma grubunun %7,3'ünün ön lisans, 7,6 'sının lisans olduğu görülmektedir. Yine %82,5 kısmının lisans mezunu olduğu ve bu dilimin çoğunluğu temsil ettiği

görülmüştür. Aynı bölümde doktora mezunu olan öğretmen sayısının çalışma grubun %0,2 kısmını oluşturduğu ve oranın azınlığı oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin deneyim yılları incelendiğinde en çok 16-20 yılları arasında %26,3 ile çoğunluğu oluşturdukları, 6-10 yılına deneyim yıllına sahip olan öğretmenlerin ise %13,7 olduğu bu sayının diğer yıl aralıklarına göre en az dilimde olduğu söylenilebilir. Son olarak; öğretmenlerin görev yaptıkları yerler incelendiğinde il merkezinde görev yapan öğretmen oranının %52,7 ile diğer yerlere göre niceliksel olarak daha fazla olduğu söylenilebilir. Ölçeğin pilot uygulaması farklı branşlarda 40 öğretmene uygulanmıştır.

Ölçeğin uygulama aşamasında Hatay ili özel okullarından birinde görev yapmakta olan 3 öğretmen ile çalışılmıştır. 3. sınıf kademesinde görev yapan bu öğretmenlere araştırmacı tarafından kod isim verilmiştir. 3/A sınıfı öğretmenine Aylin, 3/B sınıfı öğretmenine Burcu ve 3/C sınıfı öğretmenine ise Ceyda kod isimleri verilmiştir. Ölçeğin uygulandığı öğretmenlere ait demografik bilgilere Tablo 2.1.'de yer verilmiştir.

Tablo. 2.1

Ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	3	100
Erkek	-	-
Toplam	3	100
Öğrenim Durumu		
Ön Lisans	-	-
Lisans	2	66,6
Yüksek Lisans	1	33,3
Doktora	-	-
Belirtilmemiş	-	-
Toplam	3	100
Deneyim yılı		
1-5 yıl	3	100
6-10 yıl	-	-
11-15 yıl	-	-
16-20 yıl	-	-
26 yıl ve üzeri	-	-
Toplam	3	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ölçeğin uygulamasının yapıldığı grubun 3 kadın öğretmen olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında birinin yüksek lisans diğer iki öğretmenin ise lisans düzeyinde olduğu, son olarak deneyim yıllarının 1-5 yılları arasında yer aldığı görülmektedir.

Ölçeğin birinci kısmının güvenilirlik ve geçerlik analizleri için ölçek, 299 erkek, 306 kadın olmak üzere toplam 605 öğretmene uygulanmıştır (Tablo 2.1). Alan yazında, faktör analizi yapabilmek için çalışma grubunun ölçekte kullanılan madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Child, 2006; Bryman ve Cramer, 2001). Bu bilgiler ışığında çalışmanın örnekleminin yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmada geliştirilen ölçeğin ikinci kısmının yapı geçerliği çalışılırken açılımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli çalışma grubu büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedir. (akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmada çalışma grubunun büyüklüğünün yeterli olduğu söylenilebilir.

3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan desen kategorisinde yer alan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmanın başlangıcında birtakım kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerin belirlenmesi için ayrıca bir literatür taramıştır (Yılmaz, 2004; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010; İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013). Literatür taramasında doküman incelemesi yapılmıştır. Yani bu çalışmanın veri toplama aracı dokümanlar da denilebilir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan kavram, olgu ve olaylar ile ilgili yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Doküman incelemesi aşamasında öncelikle online kaynaklar, internet kaynakları, açık erişimli dergiler, üniversite düzeyinde kaynak kitaplar, tezler, makaleler, görüşme ve sosyal kaynaklar, ulusal ve uluslararası deklarasyonlar incelenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce belirlenen bu kriterler araştırmacının süreci daha kolay tamamlamasına yardımcı olmuş ve basamak halinde (Şekil 1.1) uygulanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin baskın öğretme stillerini belirlemeye yönelik geliştirilen Öğretme Stili ölçeği (ÖSÖ) ile ilgili alan yazında yapılan ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir (Yılmaz, 2004; İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013; Tavşancıl, 2014; Yılmaz, 2018). Bu inceleme sonucunda herhangi bir konuda uygulanmak üzere tasarlanan ölçeklerin gelişigüzel yapılmadığı, belli aşamaları içeren sistematik bir süreç olduğu fark edilmiştir. Bu aşamalar pek çok ölçek çalışmasında birbirine yakın maddelerden oluşmaktadır. Örneğin, ilk olarak ilgili ölçeğin kuramsal

çerçevesi ile ilgili araştırmaların yapılmasıyla başlayan sürecin, formatının ve madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşüne başvurulması, n uygulamanın yapılması ve ölçeğin düzenlenmesi, geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin yapılması ile ölçeğe son halinin verilmesi şeklinde bir sıra izlediği görülmüştür (Karasar, 2006; İlhan, şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013). Bu tez çalışmasında da az önce sayılan aşamalar dikkate alınmış olup her bir aşamaya ait yapılanlar ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

3.1. Öğretme Stili lçeğinin Kuramsal erçevesinin Oluşturulması

Bu çalışmada geliştirilen ölçek öğretmenlerin öğretme stilleri ve ğretim tercihleri olmak üzere iki boyutta incelenmiş ve ölçeğin iki kısıma ayrılmasına karar verilmiştir. Bu bölümde bu boyutlar ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.1.1. Öğretme Stili leği (S) Birinci Kısım

Öğretme stili leğinin kuramsal çerçevesinin oluşturulması aşamasında öncelikle literatürde öğretme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar ve ölçekler incelenmiştir (Dunn ve Dunn, 1979; Ellis, 1979; Fischer ve Fischer, 1979; Felder ve Siverman, 1988; Felder ve Henriques, 1995; Adams, 2000; Grasha, 2002 Ekici, 2003; Eskici, 2008; Huang, 2009; Gencel, 2013; Artvinli, 2010). Ölçeğin kuramsal erçevesi oluşturulurken öğretmenlerin öğretme stillerini etkileyen boyutlar ele alınmış ve bu boyutlar alan yazında incelenen çalışmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır (Artvinli, 2010; redi, 2007; Yılmaz, 2004). Ölçekte yer alan ve alan yazında da Yılmaz (2004) alışmasında bulunan üç faktör bu çalışma da yer almaktadır. Bunlar: görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik kategorileridir.

3.1.2. Öğretim Tercihleri leği (T) İkinci Kısım

Ölçeğin kuramsal çerçevesinin hazırlanması aşamasında, öğretmenlerin öğretme stillerini etkileyen çok sayıda boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar incelenerek araştırmacı tarafından belirli kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler: sınıf içi etkinlik ve materyaller, geribildirim ve yönergeler, sınıf yönetimi ve ders süreci, grup çalışmaları ve aktiviteler, çalışma ortamı ve ders kaynakları, sınıf düzeni ve dev

kontrolü, karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi olmak üzere 7 ayrı kategoride toplanmış ve bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ikinci kısmını oluşturmuştur.

Çalışmada geliştirilen ölçeğin kuramsal çerçevesi birinci kısımda 3 kategori ve ikinci kısımda 7 kategori olmak üzere iki kısımdan meydana gelmektedir.

3.2. Ölçeğin Formatının ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçeğin kuramsal çerçevesi oluşturulduktan sonra ölçeğin hangi formatta olacağına karar verilmeye çalışılmıştır. Öğretmenin öğretme stili ölçeği 5’li likert tipi formatında oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ifadelere katılma derecesi ise, ‘Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılmıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)’ şeklinde belirlenmiştir. Alan yazın taramasından elde edilen verilerden de yararlanılarak 127 maddeden meydana gelen bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki soruların çalışma grubu grubu tarafından açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

3.3. Uzman Görüşüne Başvurulması

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından ölçekte yer alan maddeler, öğretmenlerin öğretme stillerini ortaya çıkarabilme gücü ve bu maddelerin ölçeğin niteliğine uygunluğu hakkında karar verilebilmesi amacıyla ölçek geliştirme alanında çalışmaları olan 2 öğretim üyesi ve farklı branşlarda görev yapan 4 öğretmen tarafından incelenmiştir. Öğretim elemanlarıyla birebir görüşme yapılmış, maddelerin şekli ve içerikleri, ifadelerin anlaşılabilirliği, soru formatları gibi hususlarda öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca pilot uygulamaya katılan 40 öğretmenin de görüş ve önerileri dikkate alınarak ölçekte bazı düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin demografik bilgilerin yer aldığı bölümde cinsiyet kısmında ‘kız’ yerine ‘kadın’ yazılması önerilmiş, ölçeğin 1. maddesinde yer alan cümledeki yüklemi ‘severim’ yerine ‘tercih ederim’ şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca pilot ölçekte yer alan ikinci kısımdaki 74. madde alternatif madde niteliğinde olduğundan ‘Birleştirilmiş sınıf düzenini kendime daha yakın buluyorum’ çıkarılmış, gerçek uygulamada yer alan birinci kısımdaki 39. Madde ‘Kavramları kendi uydurduğum melodiler ile anlatırım’

maddesi eklenerek düzeltme yapılmıştır. Böylelikle uzman ve öğretmen görüşleri, pilot uygulama sonrasındaki görüş ve öneriler ayrıca araştırmacının pilot uygulamada almış olduğu notlar neticesinde ölçeğin madde sayısı değiştirilmiş, düzeltilen maddeler ile birlikte toplamda 126 madde oluşturulmuş, ölçeğin kapsam ve görünüm geçerliği değerlendirilmiştir (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013).

3.4. Ön Uygulama ve Ölçeğin Düzenlenmesi

Pilot, sözcük olarak '*deneme niteliğinde*' anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Araştırmacının araştırdığı konu, olay veya olguları test etmesine imkân sağlayan uygulama olarak da açıklanabilir. Pilot uygulama, yapılan çalışmaların hedefledikleri sonuca ulaşmalarına yardımcı olan ön girişim olarak tanımlanmaktadır (Açıl, 2015). Araştırmacı tarafından yapılan bu ön girişimler, gerçek uygulama için çalışmaya yön vermeyi amaçlar. Pilot uygulama, yapılan araştırmada gözden kaçan hataların düzeltilmesine, eksik kalan kısımların tamamlanmasına fırsat verir. Bu çalışmadaki pilot uygulamanın amaçları arasında, ölçeğin uygulama süresinin ve uygulamada yaşanabilecek aksiliklerin neler olabileceği konusunda öngöründe bulunmak yer almıştır. Bir diğer amaç ise, ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmadığını test etmek, eksik veya yanlış anlaşılmaya müsait olan maddeleri düzeltmek veya çıkartmaktır. Pilot uygulama neticesinde, öğretmenlerden ve uzmanlardan gelen öneriler dikkate alınmış ve ölçeğin amacına uygun olarak düzenlemesi sağlanmıştır.

Bu tez çalışmasına ait pilot uygulama, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay iline bağlı bir özel okulda görev yapan 40 öğretmene 09.04.2018 ve 13.04.2018 tarihleri arasında uygulanmıştır. Pilot uygulamada kullanılan ölçek iki kısma ayrılmış birinci kısım 44 maddeden meydana gelen görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik olmak üzere üç kategoride toplanmış, ikinci kısım ise 83 maddeden oluşan; Sınıf içi etkinlik ve materyaller, Geribildirim ve yönergeler, Sınıf yönetimi ve ders süreci, Grup çalışmaları ve aktiviteler, Çalışma ortamı ve ders kaynakları, Sınıf düzeni ve ödev kontrolü, Karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi olmak üzere 7 ayrı kategori altına altında incelenmiştir. Kategorilerinin her birine ait toplamda 126 maddelik likert tipinde hazırlanmıştır. Aşağıda Tablo 3.4.1'de pilot uygulaması yapılan çalışma grubunun demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo. 3.4.1

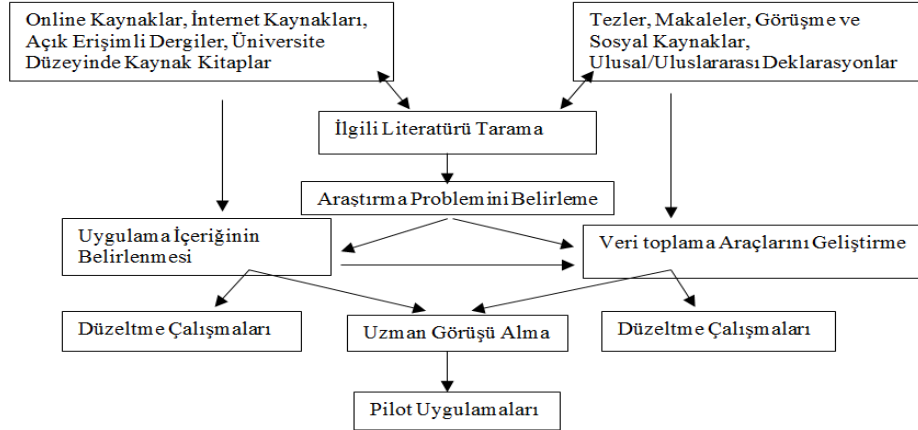
Pilot uygulaması yapılan çalışma grubu grubunun demografik bilgileri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	24	60
Erkek	16	40
Toplam	40	100
Öğrenim Durumu		
Ön Lisans	1	2,5
Lisans	34	85
Yüksek Lisans	5	12,5
Doktora	-	-
Belirtilmemiş	-	-
Toplam	40	100
Deneyim yılı		
1-5 yıl	26	65
6-10 yıl	10	25
11-15 yıl	3	7,5
16-20 yıl	-	-
20 yıl ve üzeri	1	2,5
Toplam	40	100
Öğretmenlerin görev yaptığı yerler		
İl merkezi	31	77,5
İlçe merkezi	6	15
Belde / Kasaba	1	2,5
Köy	2	5
Toplam	40	100

Yukarıda Tablo 3.4.1’de görüldüğü üzere, pilot uygulamaya katılım sağlayan 40 öğretmenden 24’ü kadın, 16’sı ise erkektir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin 34’ü lisans mezunu iken 5’i yüksek lisans mezunudur. Bu öğretmenlerin deneyim yılları ağırlıklı olarak (%65) 1-5 yılları arasını kapsarken, 20 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmen sayısının (%2,5) oranıyla en azı temsil ettiği görülmektedir.

Araştırmanın pilot çalışma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış, online kaynaklar, internet kaynakları, açık erişimli dergiler, üniversite düzeyinde kaynak kitaplar, tezler, makaleler, görüşme ve sosyal kaynaklar, ulusal/uluslararası deklasyonlar incelenmiştir. Aşağıda Yılmaz (2018) tarafından referans alınan pilot çalışmanın akış şeması verilmiştir (Şekil 3.4.1).

Şekil. 3.4.1.
Pilot Uygulamanın Akış Şeması



Şekil 3.4.1’de literatür taramasının ardından araştırmanın problemi belirlenmiştir. Veri toplama aracı olan ölçek geliştirme çalışmasının içeriği belirlenmiş bu konuda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda öğretmenlerin görüş ve önerileri araştırmacı tarafından dikkate alınmış ve not edilmiştir. Buna ek olarak, uygulama sürecinde ve bitiminde ise araştırmacı tarafından alınan kişisel gözlem notları da düzeltme çalışmalarına dahil edilmiştir. Yapılan pilot uygulamanın zaman yönetimi açısından değerlendirilmesi amacıyla, iki kısımdan oluşan toplamda 126 maddelik öğretim stili ölçeği öğretmenlere uygulanırken hazırlanan ölçek için çalışma grubu grubuna tanınacak olan sürenin yaklaşık olarak hesaplanabilmesi de amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışma grubu grubunun zaman problemi yaşamaması ve ölçek için ayrılan sürenin de verimli kullanılabilmesi açısından bu uygulamanın faydalı olabileceği düşünülmüştür. Sonuç olarak, pilot uygulamada kullanılan sürenin 60 dakika olarak gerçekleşmesine karar verilmiştir. Araştırmacı pilot uygulama ile öğretmenlerin süreç ve ölçek hakkında bilgilendirilmesinde, öğretmenlerin gönüllü olarak katılımında, çalışma grubu grubu ile ilgili yaşanabilecek güçlükler ve süreçte çıkabilecek engeller hakkında öngörülebilir bulunabilme fırsatı yakalamıştır.

3.4. Güvenirlilik için İstatistiksel Analizler

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik aşamasında pilot çalışmadaki gözlemler, öğretmen dönütleri ve uzman görüşleri dikkate alınmış iç geçerlik için Cronbach’s Alpha değeri kullanılmıştır. Cronbach’s Alpha maddeler arasındaki korelasyona bağlı uyum değerini açıklamaktadır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 89). Literatürdeki

ilişki düzeyi incelendiğinde Cronbach's Alpha değeri 0,70 ve üstü ise ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilirken, bazı ölçek maddelerinin sayısının azlığı sebebiyle bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak da kabul edilebilmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 89).

Çalışmada verilerin SPSS programına girilmesinin ardından araştırmacının gözden kaçırdığı verilerin olup olmadığını teyit etmek amacıyla başka bir araştırmacı tarafından rastgele seçilen ölçek maddeleri kontrol edilmiştir. Ardından iki araştırmacının sonuçlarının tutarlılığı incelenmiştir.

3.5. Ölçeğin Son Halinin Verilmesi

Bu çalışmada geliştirilen ölçek Öğretme Stili Ölçeği (ÖSÖ) ve Öğretim Tercihleri Ölçeği (ÖTÖ) olmak üzere iki kısımdan oluşmuş uzman görüşleri, faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik analizleri de yapılarak toplamda 126 maddeden meydana gelen likert tipi ölçek olarak son halini almıştır. Aşağıdaki Tablo 3.5.1. ve Tablo 3.5.2'te ÖSÖ ve ÖTÖ ölçek kategorilerine ve bu kategorilere ait ikişer örneğe yer verilmiştir.

Tablo 3.5.1

ÖSÖ kategorileri ve ilgili örnekler

Kategoriler	Örnek İfadeler
Görsel	Not alırken renkli kalemler kullanmayı severim.
	Önemli bir konuyu dinlerken not alırım.
İşitsel	Problem çözerken soruyu yüksek sesle okurum.
	İşittiklerim daha çok aklımda kalır.
Dokunsal / Kinestetik	Ders anlatırken sandalyede oturmayı tercih etmem.
	Uzun süre aynı yerde oturmak dikkatimi dağıtır.

Tablo 3.5.1'de belirtilen ölçek kategorileri incelendiğinde ÖSÖ'de yer alan kategorilerin; görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik olmak üzere toplamda 3 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 3.5.2

ÖTÖ kategorileri ve ilgili örnekler

Kategoriler	Örnek İfadeler
Sınıf içi etkinlikler ve Materyaller	Problemleri fasulye, dama taşları, sayma çubukları kullanarak yaptırmaya özen gösteririm. Ders anlatırken sık sık drama, rol oynama etkinliklerini yaptırırım.
Geribildirim ve Yönergeler	Öğrencimin yaptığı hataları ona mutlaka gösteririm. Ders esnasında öğrencilerin bilgiyi ortaya çıkarmalarına yardımcı olurum.
Sınıf Yönetimi ve Ders Süreci	Ders anlattığımda sınıftaki herkesin beni sessizce dinlemesini isterim. Öğrettiğim her bilgiyi deftere mutlaka yazdırırım.
Grup çalışmaları ve Aktiviteler	Sınıfta tartışma grupları oluşturarak ders işlerim. Küçük gruplar halinde etkinlik yaptırmaya özen gösteririm.
Çalışma Ortamı ve Ders Kaynakları	Öğrencilerin dersteki motivasyonlarını arttırmak için konu ile ilgili farklı alanlarda ders anlatırım. Sınıfta çok sayıda çoklu-duyuşsal kaynak bulunmaktadır.
Sınıf Düzeni ve Ödev Kontrolü	Sınıfımda 4-6 kişilik küme düzeni vardır. Öğrencilerime hazırladığım çalışma kağıtlarını kontrol etme ihtiyacı hissetmem.
Karakteristik unsurlar ve Öğretmen iletişimi	Ders anlatırken sınıfın gürültüsü beni etkilemez. Öğrencilerimle arkadaş gibiyim.

Tablo 3.5.2’de belirtilen ölçek kategorileri incelendiğinde ÖTÖ’de yer alan kategorilerin; Sınıf içi etkinlik ve materyaller, Geribildirim ve yönergeler, Sınıf yönetimi ve ders süreci, Grup çalışmaları ve aktiviteler, Çalışma ortamı ve ders kaynakları, Sınıf düzeni ve ödev kontrolü, Karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi olmak üzere toplamda 7 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

3.6. Kişisel Öğrenme Stili (KÖS) Ölçeği

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik yaratıcı öğrenme merkezi direktörü Barbara Prashnig (2004) tarafından geliştirilen Kişisel Öğrenme Stili Testleri uygulanmaktadır. Kişisel Öğrenme Stili Testi, öğrencinin hangi ortamlarda, ne şekilde çalışmasının daha verimli olabileceği konusunda öğrenci tanımak amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel Öğrenme Stili (KÖS) testi öğrencinin ders çalışmaya başlama

davranışı, zorluklar karşısında gösterdiği tutum, ders çalışmadaki sürekliliği ve konsantrasyonu, birden fazla işi aynı anda yapabilmesi, çalışma grupları tercihi, otorite ile çalışma tercihi, fiziksel çevre tercihi, çalışma saatleri tercihi, bilgiyi algılama yolları ve düşünme biçimlerine dair bilgi verir.

4. Veri Toplama Süreci

Görsel, dokunsal / kinestetik, işitsel, sınıf içi etkinlik ve materyaller, geribildirim ve yönergeler, sınıf yönetimi ve ders süreci, grup çalışmaları ve aktiviteler, çalışma ortamı ve ders kaynakları, sınıf düzeni ve ödev kontrolü, karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi kategorileri kapsamında hazırlanan toplamda 126 maddelik 5'li likert tipi öğretmenlerin öğretme stilleri ölçeği 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde, devlet okulları ve özel okulların anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve çalışmaya katılım gösteren 605 öğretmen araştırmanın çalışma grubu grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çalışma grubu grubuna ölçeğin uygulanabilmesi için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmış (EK 1) ardından çalışma grubu için ölçek çoğaltılmıştır. Daha sonra ölçek araştırmacının kendi imkanlarıyla ve ulaşım gücüne eriştiği okullardaki öğretmenlere e-mail yolu ile ulaştırılmıştır. Ölçeğin pilot uygulama sürecindeki deneyimlerden kaynaklı olarak araştırmacı ölçeğin doldurulma süresini ortalama olarak hesaplamış ve çalışma grubu grubuna bu süreyi vermiştir. İhtiyaç doğrultusunda süre uzatılmıştır. Uygulamalardaki süre kapsamında öğretmenler bilgilendirilmiş ölçeği mümkün olduğunca objektif olarak doldurmaları sağlanmıştır.

5. Veri Analizi

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin pilot çalışmasının birinci kısmında yer alan toplamda 44 maddeden oluşan ÖSÖ' deki 3 maddesi (28,29,43) ve ikinci kısmındaki toplamda 82 maddeden oluşan ÖTÖ'deki 2 maddesi (73, 90) olumsuz ifadeleri içermektedir. Bu olumsuz ifadelerin veri analizinde çevirmeleri yapılmış soruların nitelikli olarak analiz edilmesini sağlayacak işlemler araştırmacı tarafından yapılmaya çalışılmıştır. Pilot uygulamadan sonra elde edilen veriler ışığında ölçeğin genel yapısıyla ilgili düzenlemeler yapılarak ölçek analize hazır hale getirilmiştir.

Bu çalışma faktör analizinin yapıldığı bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Nicel araştırma deseni içerisinde yer alan faktör analizinin yapılmasının amacı, ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi ve ölçekte bulunacak maddelere karar verilmesidir (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013).

Faktör analizi; aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri biraraya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Kansız, 2016). Faktör analizinde aralarında yüksek korelasyon olan değişkenler setinin bir araya getirilmesindeki amaç; değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arası ilişkilerdeki yapıyı ortaya çıkarmak, başka bir ifade ile değişkenleri sınıflandırmaktır (Kalaycı, 2010). Bu sınıflandırma sonucunda ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkmaktadır.

Faktör analizinde dört temel aşama yer almaktadır. Bunlar; veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu, faktörlerin isimlendirilmesidir (Kalaycı, 2010). Faktörlerin elde edilmesi aşamasındaki amaç ise, değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek derecede temsil edecek az sayıda faktör elde etmektir. Kaç faktör elde edileceği ile ilgili çeşitli kriterler söz konusudur (Dunteman, 1989: 16). Bu kriterler beşe ayrılmaktadır. Birincisi, özdeğer (Eigenvalues) istatistiğidir. Özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmektedir. Özdeğer istatistiği 1'den küçük olan faktörler dikkate alınmamaktadır. İkincisi ise, scree test grafiği (çizgi grafiği)dir. Scree test grafiği her faktörle ilişkili toplam varyansı göstermektedir. Grafiğin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktörler, elde edilecek maksimum faktör sayısı olarak kabul edilmektedir. Üçüncü kriter, toplam varyansın yüzdeki yöntemiştir. Her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı %5'in altına düştüğünde maksimum faktör sayısına ulaşılmış demektir. Dördüncü kriter ise, joliffe Kriteridir. Joliffe Kriterinde 0.7'nin altındaki tüm değerler modelden çıkartılmaktadır. Son olarak beşinci kriter, faktör sayısının araştırmacı tarafından belirlenmesi kriteridir. Bu kriterde araştırmacının faktör sayısına kendisinin karar vermektedir.

Faktörlerin rotasyonunda ise amaç, isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmektir. Rotasyonda en çok kullanılan yöntem Orthogonal Rotasyondur. Orthogonal Rotasyonda üç teknik kullanılmaktadır. Bunlar sırasıyla, varimax (en çok kullanılan tekniktir), equamax ve quartimax'dır (Kalaycı, 2010). Bu çalışmada varimax kullanılmıştır.

Faktör analizinde çalışma grubu büyüklüğü açısından veri yapısının uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin testi kullanılmaktadır. Bu test, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştırmayı sağlayan bir testtir. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, elde edilen değerin 0,50'den düşük olması halinde analize devam edilemeyeceği belirtilmektedir. Çalışma grubu büyüklüğü için 0,60 değeri yeterli görülen değer olarak kabul edilirken 0,90 ve üzeri değerlerin “mükemmel” olduğu yorumu yapılmaktadır (Tavşancıl, 2014). Bu çalışmada, Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucu 0,942 çıkmıştır. Bu sonucun mükemmel olduğu yorumu yapılabilir. Ölçeğin Barlet sonucu da anlamlıdır. Dolayısıyla bu verilerin Faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenilebilir.

Faktör analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Geliştirilen ölçeğin açıklayıcı faktör analizi SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır. Ardından ölçeğin test edilmesi amacıyla DFA yapılmıştır. DFA analizinde Analysis of Moment Structures (AMOS) programı kullanılmıştır.

5.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizinin amacı, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktörler elde etmeye çalışmaktır (Kansız, 2016). AFA, bilinmeyen gizil değişkenlerle (faktörler) gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan bir analiz olarak tanımlanmaktadır (Byrne, 2010). AFA' da maddelerin ilgili faktörler altında çıkması ve bu maddelerin yüksek faktör değerlerine sahip olması beklenmektedir. Araştırmacılar maddelerin gerçekten hangi faktör altında yer aldıkları konusunda fikir sahibi değilse bu analiz yöntemi keşfedici ya da açıklayıcı olarak tanımlanır (Byrne, 2010). Dolayısıyla bu çalışmanın ikinci kısmı açıklayıcı olarak tanımlanabilir.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan 2. kısımdaki faktörlerin analizleri AFA yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından önceden belirlenen faktörlerin ve faktörler altındaki maddelerin analiz sonucunda hangi faktör altında çıktığı gözlemlenmiştir. Araştırmacının önceden belirlemiş olduğu faktörler: sınıf içi etkinlik ve materyaller, geribildirim ve yönergeler, sınıf yönetimi ve ders süreci, grup çalışmaları ve aktiviteler, çalışma ortamı ve ders kaynakları, sınıf düzeni ve ödev

kontrolü, karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimidir. 2. kısımdaki bu ölçeğe AFA yapılmış ölçek maddelerinin ilgili kategoriler altında toplanması sağlanmıştır. AFA ile ilgili detay ve Tablolar bulgular kısmında verilmiştir.

5.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce belirlenen bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Bryman ve Cramer, 2001; Büyüköztürk, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra oluşturduğu kategorilerin mevcut yapıyı temsil etme düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmacıların hipotezlerinin uygunluğu desteklemek ve test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinde belirlenen yapının doğrulanmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla araştırmacı doğrulayıcı faktör analizi yaparak faktör yapısının uyumluluğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, doğrulayıcı faktör analizi değişkenin faktör yapısını test etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken; ilişkisiz modelin analizi, birincil seviye DFA ikincil seviye DFA ve Tek faktörlü model için DFA yapılmalı ve bu üç analizin model uyum değerlerine bakılarak en iyi uyumun hangisinde olduğuna dikkat edilmelidir. Bu modellerin testi için herhangi bir sıralama bulunmamaktadır. Önemli olan en iyi uyumun olduğu modelin tespit edilmesidir (Kansız, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Doğrulayıcı faktör analizinin belirli aşamaları bulunmaktadır (Aytaç ve Öngen, 2012).

Modelin belirlenmesi: Doğrulayıcı faktör analizinde ilk olarak modele karar verilmektedir. Ortak faktörlerin ve gözlenen değişkenlerin sayısı ile aralarındaki ilişki ile ortak olmayan faktörlerin varyans ve kovaryans ilişkilerinin açıklanması gerekmektedir (Konak, 2010).

Modelin tanımlanması: DFA da model tanımlaması yapılırken ayrı ayrı tüm parametrelerin tanımlanması gerekmektedir. Her modele ait tek bir çözümün olmasından dolayı faktörler kendilerine has ölçeklerle ölçülmektedir,

Modelin tahmin edilmesi: DFA modelinde amaç, tahmin edilen her parametrenin varyans-kovaryans matrisiyle yakın değerler göstermesidir. Yansız, yeterli ve normal dağılımın gerçekleşmesi ise bir diğer amaçtır. Tahmin yapılırken

kullanılan yöntemler, Ağırlıksız En Küçük Kareler, En Çok Olabilirlik, Genelleştirilmiş En Küçük Karelerdir.

Modelin değerlendirilmesi: Bilinmeyen parametrelerin tahmin edilerek varsayılan ve önerilen modellerin değerlendirilmesi olarak açıklanmaktadır.

Model uyum iyiliğinin değerlendirilmesi: Ki-kare istatistiği, $\chi^2/df < 2$ ise mükemmel uyumu ve $\chi^2/df < 5$ ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). İyilik Uyum İndeksi (GFI) 0,8 ve üzerindeki değerler için kabul edilebilir bir değerdir (Meydan ve Şeşen, 2015: 34). Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI); 0,97 ve üzeri mükemmel uyumu ifade ederken 0,95 ve üzeri ise iyi uyumu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015: 34). Ortama Hataların Karekökü (RMR) 0,05 veya 0,05'ten küçük değerlerin mükemmel, 0,08'e kadar olan değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015: 32-33). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) 0,05 veya 0,05'ten küçük değerlerin mükemmel, 0,08'e kadar olan değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir ve 0,10 ve üzeri değerler için zayıf olduğu belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015: 34). Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) 0,95 ve üzerindeki değerler için mükemmel uyumu açıklarken 0,90 ve üzerindeki değerler için ise iyi uyumu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015: 33). DFA yapılırken çeşitli istatistikler kullanılmaktadır. Bunlarda en yaygın olanları ki-kare, GFI, CFI ve RMSEA sayılabilir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Bu çalışmanın Doğrulayıcı Faktör analizinde GFI, CFI, RMSEA, NNFI, Ki-Kare, kullanılmıştır.

Modelin modifikasyonu: Model modifikasyonunda, tahmin edilen modelin kötü sonuçlar vermesinden kaynaklı olarak araştırması teorik yapıya bağlı kalmak şartı ile uyumu geliştirmek amacıyla birtakım değişikliklere ihtiyaç duyulabilir. Modifikasyon indeksi χ^2 istatistiğinin ne kadar azalacağını tahmin edebilmektedir. Kısıtlanan parametrenin serbest bırakılması ile bu indeks oluşmaktadır (Işıldar, 2008). Oluşan bu indeks ile ölçek maddelerinde uyumu geliştirmek amacıyla değişiklik yapılabilir.

Bu çalışmada DFA istatistiklerine ait sonuçlar bulgular kısmında detaylı olarak açıklanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde literatürde yer alan diğer öğretim stillerinin devamı niteliğinde ancak kapsamı genişletilmiş aynı zamanda çok sayıda branşa hitap edebilecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve iki kısımdan oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılmış öğretmenlerin öğretim stillerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler detaylı olarak açıklanmıştır.

1. Çalışmanın Problem Durumuna İlişkin Bulgular

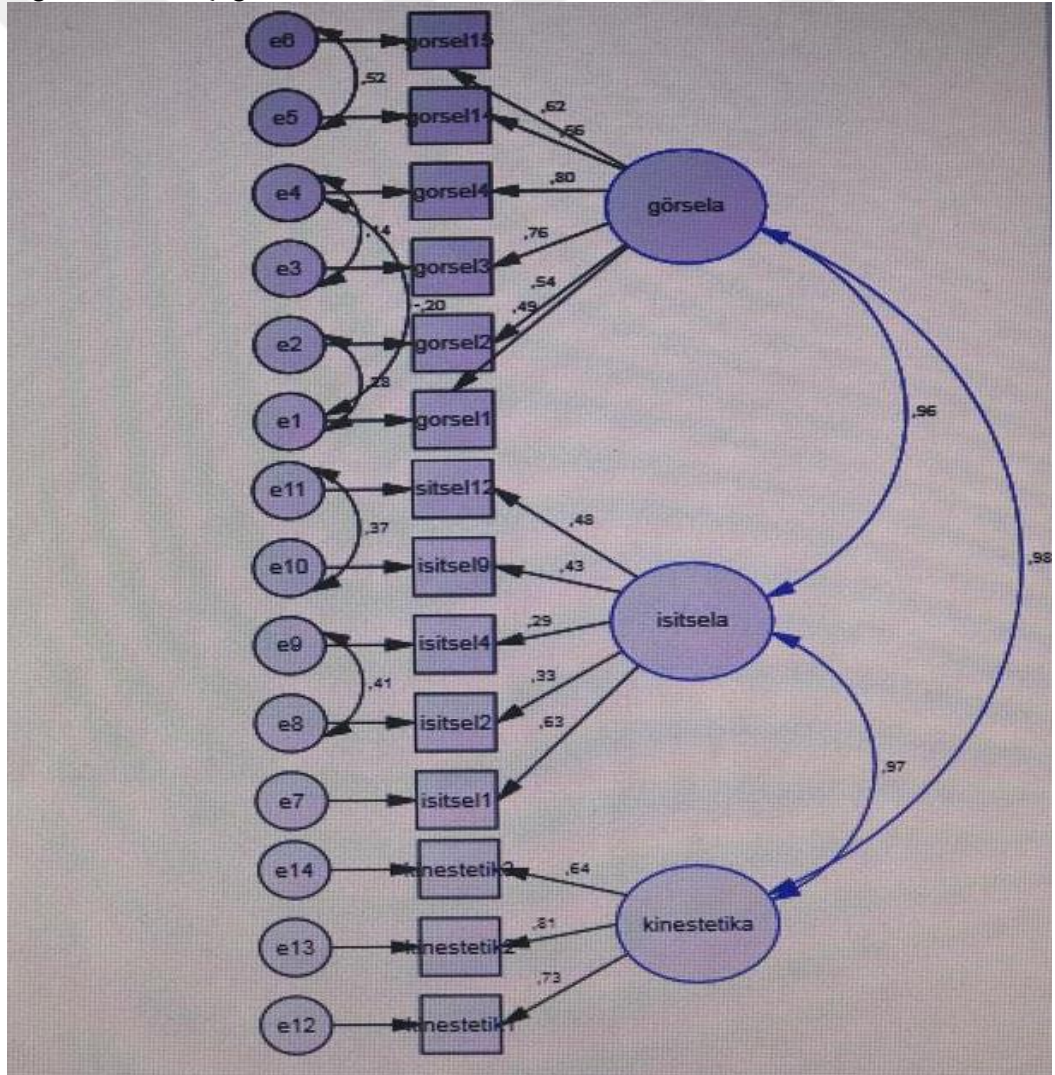
Bu çalışmanın problem durumu öğretmenlerin öğretim stillerini ve öğretim tercihlerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirmektir. Ayrıca bu çalışmanın diğer problem durumu öğrencilerin kişisel öğrenme stiline belirlenerek öğretmenlerin öğretim stili ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki benzerliği incelemektir. Bu çerçevede elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

1.1. Öğretmenin Öğretim Stili (1. Kısım) Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ölçeğin Öğretmenin Öğretim Stili başlıklı birinci kısmına ait üç faktör altında toplanan maddeler literatürde Yılmaz (2004) çalışmasında da yer almaktadır. Yılmaz (2004) Anadolu Liselerinde görev yapan 45 İngilizce öğretmeniyle çalışmıştır. Şimşek (2007) literatürde yer alan ve daha önce AFA yapılan çalışmalar için doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, ölçeğin bu kısmına DFA yapılmıştır. DFA 'da ana okul, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde Türkçe, Fen ve Teknoloji, Biyoloji, Kimya, Fizik, Matematik, İngilizce, Sınıf Öğretmeni, Anaokul Öğretmeni, Dil ve Anlatım Öğretmeni, Edebiyat Öğretmeni olmak üzere 605 öğretmen ile çalışılmıştır. Ölçeğin birinci kısmında başlangıçta 44 madde yer almaktadır. Ölçeğin görsel faktör altındaki maddeleri görsel 1, görsel 2, görsel 3, görsel 4, görsel 5, görsel 6, görsel 7, görsel 8, görsel 9, görsel 10, görsel 11, görsel 12,

görsel 13, görsel 14, görsel 15, görsel 16, görsel 17, görsel 18 şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin işitsel faktör altındaki maddeleri işitsel 1, işitsel 2, işitsel 3, işitsel 4, işitsel 5, işitsel 6, işitsel 7, işitsel 8, işitsel 9, işitsel 10, işitsel 11, işitsel 12 şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin dokunsal/kinestetik faktör altındaki maddeleri ise kinestetik 1, kinestetik 2, kinestetik 3, kinestetik 4, kinestetik 5, kinestetik 6, kinestetik 7, kinestetik 8, kinestetik 9, kinestetik 10, kinestetik 11, kinestetik 12, kinestetik 13, kinestetik 14 şeklinde kodlanmıştır. Bu maddelere DFA yapılmış bazı maddelerin birden çok madde veya faktörle ilişkili olduğu görülmüş bu nedenle çıkartılmıştır (Yıldız ve Bulut, 2016). Ölçeğin DFA bulgularına aşağıda Şekil.1.1.1, Tablo 1.1.1. ve Tablo. 1.1.2.'de yer verilmiştir.

Şekil 1.1.1.
Öğretme Stili Ölçeği DFA Veri Analizi Tablo Görseli



Şekil 1.1.1. incelendiğinde görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik kategoriler olmak üzere toplamda 3 faktör yer almaktadır. Görsel faktör altında 6 madde (görsel 1, görsel

2, görsel 3, görsel 4, görsel 12, görsel 13), işitsel faktör altında 5 madde (işitsel 1, işitsel 2, işitsel 4, işitsel 8, işitsel 11) ve dokunsal/kinestetik faktör altında 3 madde (kinestetik 1, kinestetik 2, kinestetik 14) olmak üzere ölçeğin birinci kısmı 14 madde olarak son halini almıştır. Bu maddelere ait Tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 1.1.1).

Tablo 1.1.1.

Ölçeğin birinci kısmında yer alan ölçek maddeleri

Kategoriler	Ölçek Maddeleri
Görsel 1	Okuduklarımın altını çizirim.
Görsel 2	Not alırken renkli kalemler kullanmayı severim
Görsel 3	Önemli bir konuyu dinlerken not alırım.
Görsel 4	Ders anlatırken konu ile ilgili anahtar sözcükler kullanırım.
Görsel 12	Ders anlatırken bilgi ve kavramları sembol ve resimlere dönüştürürüm.
Görsel 13	Karmaşık konuları anlatırken uygun şekilde çizimler yaparım.
İşitsel 1	Müzik dinlemeyi severim.
İşitsel 2	İşittiklerim daha çok aklımda kalır.
İşitsel 4	Okuduğum şeylere göre duyduklarımı daha iyi anlarım.
İşitsel 8	Konuyu tekrar ederken yüksek sesle okurum.
İşitsel 11	Problem çözerken soruyu yüksek sesle okurum.
Dokunsal/Kinestetik 1	Ders anlatırken ayağa kalkmayı ve tüm vücudumu hareket ettirmeyi tercih ederim.
Dokunsal/Kinestetik 2	Model inşa edeceğim zaman parçaları söküp takmayı ve onları hareket ettirmeyi severim.
Dokunsal/Kinestetik 14	Ders anlatırken sık sık mimik kullanırım.

Yukarıdaki Tablo 1.1.1 incelendiğinde görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik faktörlere ait maddelerin yer aldığı görülmektedir. Tablo 1.1.2’ de ölçeğin birinci kısmında yer alan ölçeğin AMOS analizi değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1.1.2

Ölçeğin birinci kısmında yer alan ölçeğin AMOS analizi değerleri

Faktörler	Yük (λ)	t	R ²
Görsel 1	,62	11,5	,52
Görsel 2	,56	11,5	,52
Görsel 3	,80	11,5	,44
Görsel 4	,76	11,1	,44
Görsel 12	,49	9,9	,14

Tablo 1.1.2 (Devamı)

Görsel 13	,54	10,5	,29
İşitsel 1	,48	10,5	,29
İşitsel 2	,43	7,5	,37
İşitsel 4	,29	6,5	,37
İşitsel 8	,33	9,3	,41
İşitsel 11	,63	10,3	,41
Dokunsal/Kinestetik 1	,64	10,3	,63
Dokunsal/Kinestetik 2	,81	18,9	,81
Dokunsal/Kinestetik			
14	,73	14,8	,79

Tablo 1.1.2 incelendiğinde ölçeğin birinci kısmında yer alan ölçeğin AMOS analizi değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Ölçeğin birinci kısmına ait uyum indeksleri ile ilgili AMOS analizinin bulguları Tablo 1.1.2.' de verilmiştir.

Tablo 1.1.2

Öğretmenin öğretim stili ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Model	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	NNFI	NFI	GFI	RMR
	218,081/68=3,20	.06	.95	.93	.97	.95	.04

Yapılan DFA analizde uyum indeksleri incelenmiş olup görsel faktördeki maddelerden 15, 14, 4, 3, 1 ve 2. ile işitsel faktördeki 12, 9, 4 ve 2. Maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Yıldız ve Bulut (2016) yapmış oldukları çalışmada bazı maddelerin birden çok madde veya faktörler ilişkili olmasından dolayı bu maddeleri ölçekten çıkarıp yeniden analiz yapmıştır. Bu analizler neticesinde Tablo 1.1.2 incelendiğinde χ^2/df değeri 3,20 çıkmıştır. Ki-kare istatistiği, $\chi^2/df < 2$ ise mükemmel uyumu ve $\chi^2/df < 5$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Dolayısıyla ölçeğin birinci kısmına ait olan bu sonucun kabul edilebilir olduğu söylenilebilir. Yine Tablo 1.2.1. incelendiğinde RMSEA=0,06, CFI=0,95, NNFI=0,93, NFI=0,97, GFI=0,95 olduğu görülmektedir. Bu değerler ışında, İyilik Uyum İndeksi (GFI) 0,8 ve üzerindeki değerler için kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmiştir (Meydan ve Şeşen, 2015: 34). Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI); 0,97 ve üzeri mükemmel uyumu ifade ederken 0,95 ve üzeri ise iyi uyumu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015: 34). Ortama Hataların Karekökü

(RMR) 0,05 veya 0,05'ten küçük değerlerin mükemmel, 0,08'e kadar olan değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmiştir (Meydan ve Şeşen, 2015: 32-33). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) 0,05 veya 0,05'ten küçük değerlerin mükemmel, 0,08'e kadar olan değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak 0,10 ve üzeri değerler için zayıf olduğu belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015: 34). Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) 0,95 ve üzerindeki değerler için mükemmel uyumu açıklarken 0,90 ve üzerindeki değerler için ise iyi uyumu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015: 33). DFA yapılırken çeşitli istatistikler kullanılmaktadır. Bunlarda en yaygın olanları ki-kare, GFI, CFI ve RMSEA sayılabilir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Bu çalışmanın Doğrulayıcı Faktör analizinde GFI, CFI, RMSEA, NNFI, Ki-Kare, kullanılmıştır. Bu veriler neticesinde Tablodaki değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenilebilir.

1.2. Öğretim Tercihleri Ölçeğine (2. Kısım) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

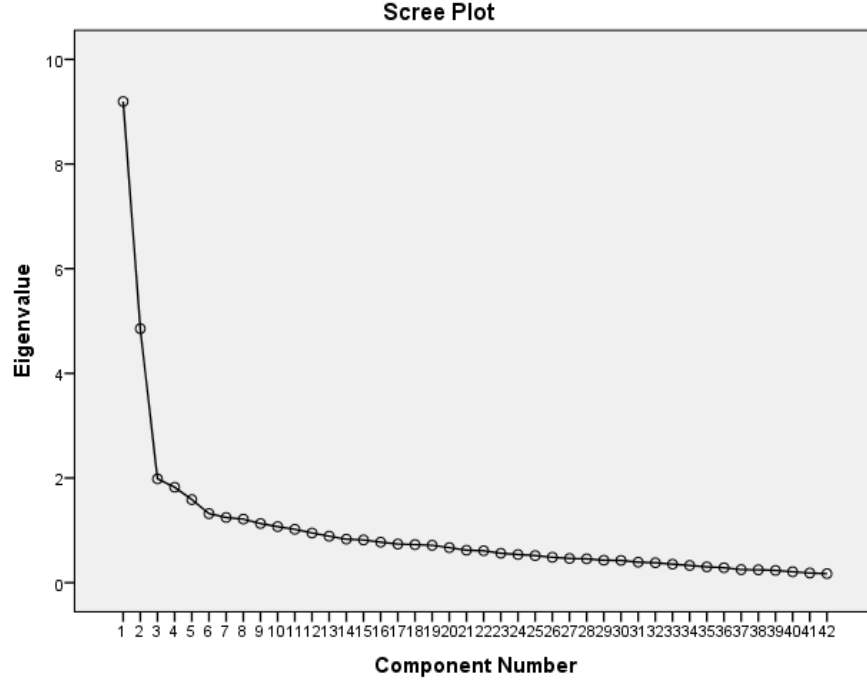
Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ikinci kısmı için öncelikle AFA ardından DFA yapılmıştır. AFA ve DFA bulgularına aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir.

1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada yer alan ikinci kısımdaki ölçek 82 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci kısmının 1. aşamasında AFA için 250 öğretmenle 2. aşamasında ise DFA için 355 öğretmen ile çalışılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ikinci kısmı için faktör analizi yapılmadan önce analizin uygulanmaya uygunluğuna bakılmıştır. Bunun için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri dikkate alınmıştır. Ölçeğin KMO değeri 1'e yaklaştıkça analiz yapılmaya uygun olduğu açıklanmakta, 1'e eşit olduğunda ise mükemmel bir uyuma sahip olduğu ifade edilmekte ve ölçekteki verilerin analize uygun olduğunu gösteren alt sınır 0,60 olarak belirtilmektedir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Bu çalışmanın KMO değeri 0,86 bulunmuştur. Bu değer analiz için yeterli olduğu söylenilebilir. Berlett Sphericity testi çalışma grubundaki verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiğini açıklayan bir testtir. Bu çalışmadaki verilerde Barlett Sphericity testi değeri dikkate alınmıştır. Bu çalışmadaki ölçeğin Bartlett's Test of Sphericity =861 değerinde ve Approx Chi-

Square değeri 4264,731 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre ölçeğin faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenilebilir. Ölçeğin uygunluğu tespit edildikten sonra AFA yapılmış ve 82 maddeden oluşan ölçekte faktör yükleri 3'ün altında olan ve anlam olarak birbirine yakın olan ifadeler çıkartılmıştır. Ölçeğin Scree Plot grafiğine aşağıda Grafik.1.2.1.1' de yer verilmiştir.

Grafik. 1.2.1.1.
Ölçeğin yapısını gösteren yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot)



Grafik 1.2.1.1 incelendiğinde ölçeğin scree plot ölçeğinin 7 faktör altında toplandığı görölmektedir.

Öğretim tercihleri ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,89 bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü güvenilir kabul edilmekte ancak soru sayısının az olduğu durumlarda 0,60 değeri de yeterli görölmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve inko, 2016: 89). Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenilebilir. AFA neticesinde 82 maddeden oluşan ölçek 42 madde ve 7 faktör altında toplanmıştır. Analizlere ait bulgulara Tablo 1.2.1.1.'de yer verilmiştir. Bu Tabloda ölçeekte yer alan her bir maddenin ayrı ayrı faktör yükleri M1 (madde 1), M2, M3 şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 1.2.1.1:

Öğretim Tercihleri Ölçeğinde yer alan maddeler ve faktör yükleri

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	7. Faktör
M1	0,841						
M2	0,807						
M3	0,772						
M4	0,708						
M5	0,634						
M6	0,618						
M7	0,61						
M8	0,569						
M9	0,525						
M10	0,517						
M11	0,422						
M12	0,304						
M13		0,778					
M14		0,773					
M15		0,753					
M16		0,643					
M17		0,616					
M18		0,548					
M19		0,532					
M20			0,783				
M21			0,751				
M22			0,647				
M23			0,451				
M24			0,391				
M25				0,631			
M26				0,596			
M27				0,592			
M28				0,48			
M29				0,466			
M30					0,326		
M31					0,672		
M32					0,646		

Tablo 1.2.1.1

Öğretim Tercihleri Ölçeğinde yer alan maddeler ve faktör yükleri (Devamı)

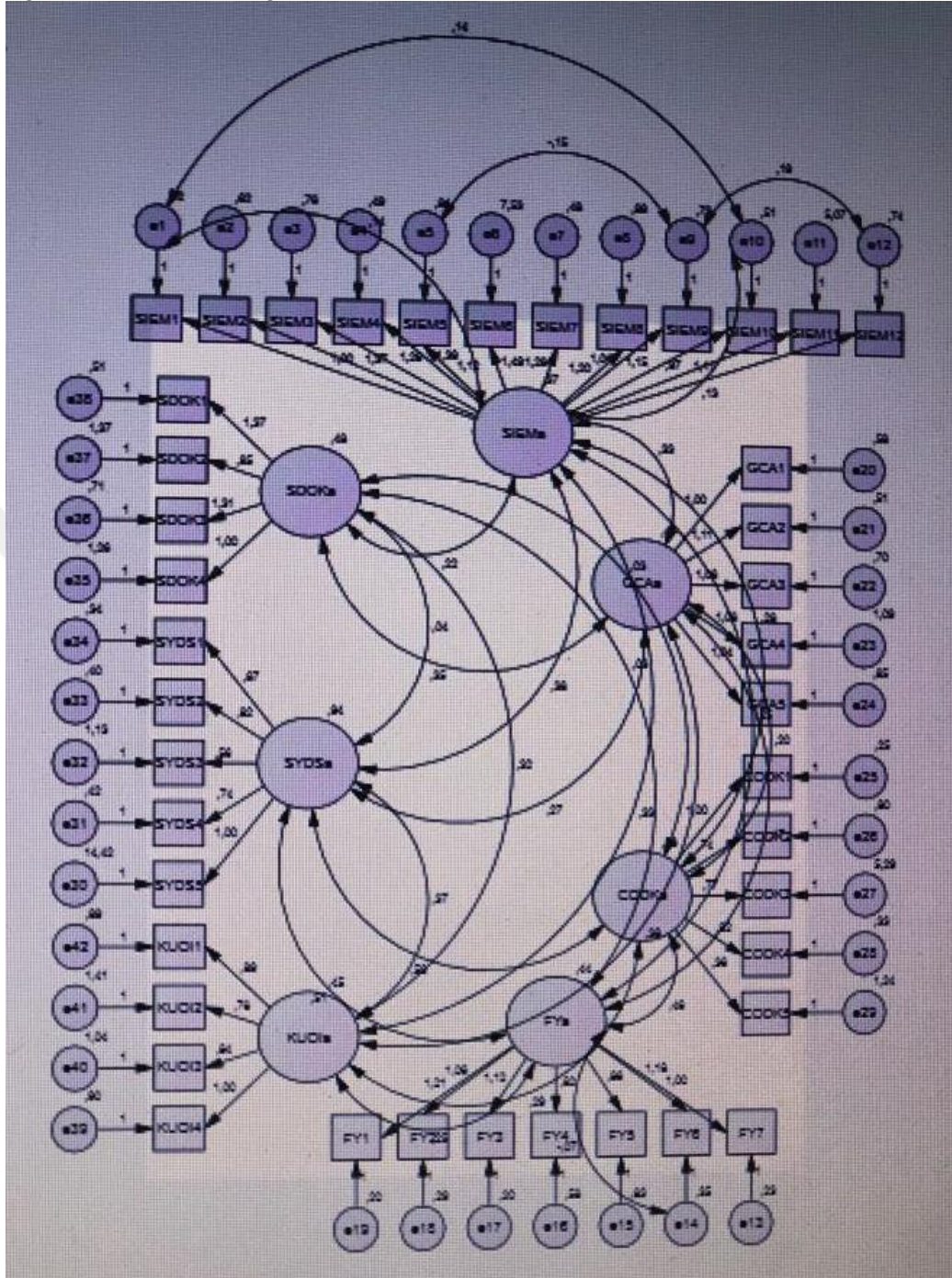
M33	0,516
M34	0,502
M35	0,682
M36	0,566
M37	0,475
M38	0,401
M39	0,677
M40	0,508
M41	0,386
M42	0,354

Tablo 1.1.2.1 incelendiğinde ölçekteki ifadelerin olumlu olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler yeterli değeri veremedikleri için çıkartılmıştır. Ölçekte faktör yük değeri alt sınırı 0,30 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd, 2017). Tabloda 0,30 ve üzeri yük değerindeki ifadeler yer almaktadır. AFA tamamlandıktan sonra Öğretim Tercihleri Ölçeği 7 faktör altında ve 42 madde olarak son halini almıştır.

1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Öğretim Tercihleri Ölçeğinin güvenilirliğini ve yapı geçerliğini kanıtlamak amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013). AFA yapıldıktan sonra ölçeğin DFA için 355 öğretmene uygulama yapılmıştır. Bu verilere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir (Şekil 1.2.2.1 ve Tablo 1.2.2.1). Öğretim Tercihleri Ölçeğinin güvenilirliğini ve yapı geçerliğini kanıtlamak amacıyla DFA yapılmıştır (İlhan, vd., 2013). AFA yapıldıktan sonra ölçeğin DFA için 355 öğretmene uygulama yapılmıştır.

Şekil. 1.2.2.1.
Öğretim Tercihleri Ölçeği DFA Veri Analizi Tablo Görself



Şekil 1.2.2.1 incelendiğinde SIEM (Sınıf içi etkinlik ve materyaller), GY (Geribildirim ve yönergeler), SYDS (Sınıf yönetimi ve ders süreci), GCA (Grup çalışmaları ve aktiviteler), CODK (Çalışma ortamı ve ders kaynakları), SDOK (Sınıf düzeni ve ödev kontrolü), KUOI (Karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi) olmak üzere ölçekte

toplamda 7 faktörün yer aldığı görülmektedir. Tablo 1.2.2.1’de ölçeğin ikinci kısmında yer alan ölçeğin AMOS analizi değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1.1.2

Ölçeğin birinci kısmında yer alan ölçeğin AMOS analizi değerleri

Faktörler	Yük (λ)	t	R ²
SIEM 1	1,69	9,7	1,02
SIEM 2	1,00	9,7	,82
SIEM 3	1,35	9,7	,76
SIEM 4	1,28	10,0	,68
SIEM 5	1,29	8,7	,56
SIEM 6	1,09	5,3	7,58
SIEM 7	1,29	9,9	,68
SIEM 8	1,19	8,8	,88
SIEM 9	1,15	8,6	,78
SIEM 10	,97	10,4	,51
SIEM 11	1,05	4,4	5,07
SIEM 12	,79	8,9	,74
SDOK 1	1,57	8,9	,61
SDOK 2	,85	16,4	1,27
SDOK 3	1,31	10,3	,71
SDOK 4	1,00	11,5	1,26
SYDS 1	,87	19,0	,56
SYDS 2	,82	17,0	,60
SYDS 3	,76	19,4	1,15
SYDS 4	,76	19,4	,42
SYDS 5	1,00	11,6	14,42
KUOI 1	,28	10,6	,88
KUOI 2	,76	9,5	1,41
KUOI 3	,64	10,0	1,06
KUOI 4	1,00	10,0	,90
GY 1	1,21	10,1	,20
GY 2	1,06	4,3	,28
GY 3	1,12	16,4	,20
GY 4	,80	4,2	,58
GY 5	,66	4,2	,82
GY 6	1,18	4,3	,15
GY 7	1,00	4,0	,28
CDOK 1	1,20	4,3	,25
CDOK 2	,76	4,4	,90
CDOK 3	,77	4,4	5,29
CDOK 4	,22	8,8	,25
CDOK 5	,36	6,5	1,24
GCA 1	1,00	9,1	,52
GCA 2	1,11	9,1	,51
GCA 3	1,06	7,3	,70
GCA 4	1,08	6,1	1,08
GCA 5	1,04	7,9	,85

Tablo 1.2.2.1 incelendiğinde ölçeğin ikinci kısmında yer alan ölçeğin AMOS analizi değerlerin yer aldığı görülmektedir. SIEM kategorisinin altında 12 madde, GY kategorisinin altında 7 madde, SYDS kategorisinin altında 5 madde, GCA

kategorisinin altında 5 madde, CODK kategorisinin altında 5 madde, SDOK kategorisinin altında 4 madde ve son olarak, KUOI kategorisinin altında 4 madde olmak üzere ölçekte toplamda 42 madde yer almaktadır. Bu kategorilere ait maddeler Tablo 1.2.2.1’de verilmiştir.

Tablo 1.2.2.1

Ölçeğin ikinci kısmında yer alan ölçek maddeleri

Faktörler	Ölçek Maddeleri
SIEM	<ul style="list-style-type: none"> • Oyun hamuru ve lego ile etkinlikler yaptırım. • Ritmik sayma yaptırırken öğrencilerimle birlikte beden perküsyonu ile sayma yaparım. • Öğrencilerim öğrenmesi gereken önemli bilgileri ezgiye dönüştürür, birlikte söyleriz. • Ders anlatırken sık sık drama, rol oynama etkinliklerini yaptırım. • Öğrencilerimi konu kapsamı içerisinde sık sık geziye götürürüm. • Deney yapmayı çok severim. • Öğrencilerime dokunabilecekleri nesnelere, kes, yapıştır materyalleri hazırlarım. • Sınıfta sıklıkla parmak kukla gibi sözel etkinlikler yaptırım. • Öğrencimin doğrularını onu alkışlatarak kutlarım. • Problemleri fasulye, dama taşları, sayma çubukları kullanarak yaptırmaya özen gösteririm. • Öğrencilerimin renkli kalemler kullanmaları konusunda hassasiyet gösteririm. • Öğrencilerimin doğrularını defterine sembolle göstererek kutlarım.
GY	<ul style="list-style-type: none"> • Ders anlatırken öğrencilerimi de sürece dahil ederim. • Öğrencimin yaptığı hataları ona mutlaka gösteririm. • Ders esnasında öğrencilerin bilgiyi ortaya çıkarmalarına yardımcı olurum. • Öğrencimin yaptığı hataları ona sözlü olarak anlatırım. • Öğrencimin yaptığı hataları ona hata yaptığı yeri tekrar yaptırarak öğretirim. • Ders anlatırken öğrencilerimin etkin katılımına özen gösteririm. • Doğal disiplin çerçevesinde öğrencilerimle etkileşimli ders işlerim.
SYDS	<ul style="list-style-type: none"> • Ders anlatırken sınıfın sessizce beni dinlemesini sağlarım. • Ders anlattığımda sınıftaki herkesin beni sessizce dinlemesini isterim. • Öğrettiğim her bilgiyi deftere mutlaka yazdırırım. • Ders anlatırken verilmesi gereken tüm bilgileri veririm. • Derste video, poster, kavram haritaları, grafikler kullanırım.

Tablo 1.2.2.1

Ölçeğin ikinci kısmında yer alan ölçek maddeleri (Devamı)

GCA	<ul style="list-style-type: none"> • Ders anlatırken tüm sınıfa hitap ederim. • Ders anlatırken sorumluluklarımı öğrencilerimle paylaşıyorum. • Öğrencilerin dersteki motivasyonlarını arttırmak için konu ile ilgili farklı alanlarda ders anlatırım. • Dersimi materyal ile anlatmaya özen gösteririm. • Sınıfta çok sayıda çoklu-duyuşsal kaynak bulunmaktadır.
CODK	<ul style="list-style-type: none"> • Ders anlatırken tüm sınıfa hitap ederim. • Ders anlatırken sorumluluklarımı öğrencilerimle paylaşıyorum. • Öğrencilerin dersteki motivasyonlarını arttırmak için konu ile ilgili farklı alanlarda ders anlatırım. • Dersimi materyal ile anlatmaya özen gösteririm. • Sınıfta çok sayıda çoklu-duyuşsal kaynak bulunmaktadır.
SDOK	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıftaki eşyaların ve materyallerin yerlerini sık sık değiştiririm. • Öğrencilerime hazırladığım çalışma kağıtlarını kontrol etme ihtiyacı hissetmem. • Sınıftaki sıra düzenini sık sık değiştiririm. • Sınıfta 4-6 kişilik küme düzeni vardır.
KUOI	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıfta büyük grupla etkinlik yaptırım. • Ders anlatırken sınıfın gürültüsü beni etkilemez. • Öğrencilerimle arkadaş gibiyim. • Sıra düzeni ile ilgili alternatif düzenlemeler yaparım. (sessiz, aktif, konuşkan).

Yukarıdaki Tablo 1.2.2.1 incelendiğinde ölçeğin ikinci kısmına ait faktörlerin ve bu faktörlere ait maddelerin yer aldığı görülmektedir.

Ölçeğin ikinci kısmına ait AMOS bulgularına Tablo 1.2.2.2’de yer verilmiştir.

Tablo 1.2.2.2

Öğretim Tercihleri Ölçeğinin DFA bulgu ve yorumları

Model	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	NNFI
	1846,437/792=2,331	.06	.85	.83

Bu çalışmanın 2. kısmındaki Doğrulayıcı Faktör analizinde Ki-Kare, RMSEA, CFI, NNFI, kullanılmıştır. Tablo 1.2.2.2 incelendiğinde AMOS veri analizleri neticesinde

Öğretim Tercihleri Ölçeğinin χ^2/df değeri 2,33 çıkmıştır. Ki-kare istatistiği, $\chi^2/df < 2$ ise mükemmel uyumu ve $\chi^2/df < 5$ ise kabul edilebilir bir uyumu açıklamaktadır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Dolayısıyla bu sonucun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Yine Tablo incelendiğinde RMSEA=0,06, CFI=0,85, NNFI=0,83 olduğu görülmektedir. Bu değerler ışında, İyilik Uyum İndeksinin ve Tablodaki değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenilebilir.

1.3. Geçerlik ve Güvenirlik ile İlgili İstatistiksel Bulgular

İstatistiksel kavramların belirli niteliklere sahip olma seviyelerine göre belirlenen kurallar, semboller ve açıklamaların sayı olarak nitelendirilmesine ölçme denir (Ercan ve Kan, 2004). Ölçme belirli kriterlere sahip olma ve kurallar içerme yönüyle birtakım özelliklere sahiptir. Bir ölçme aracının sahip olması gereken özellikler arasında belirli bir amaç taşıması, araştırma konusu kapsamında belirli kurallar içermesi gelmektedir. Ölçme aracı, sahip olduğu yapı veya olaylar hakkında yorum yapabilmeyi ve bu yorumlardan nesnel sonuçlar elde edebilmeyi hedefleyen bir yapıyı kapsayacak nitelikte olmalıdır. Araştırma ile ilgili yapılan yorumların veya ulaşılan sonuçların objektif olabilmesi ve alınan kararların doğruluğunun netleştirilebilmesi amacıyla sayılar ile eşleştirilen maddeler ölçme ile nesnel bir nitelik kazanır. Bu çalışmada da maddeler sayı ile eşleştirilerek derecelendirilmiştir. Böylelikle ölçeğin nesnel nitelik kazanması sağlanmıştır. Bir ölçeğin nesnel özelliğe sahip olması hazırlık aşamasında standardize olmasına bağlıdır (Ercan ve Kan, 2004). Bir ölçeğin standardize olması, ölçek maddelerinin incelenmesi, uzman görüşleri, puanlanma şekli, madde analizleri ve ölçeğin titizlikle oluşturulup, yorumlanmasına bağlıdır. Ölçeğin hassasiyetle oluşturulması ve bu özellikleri taşıması ona nesnel nitelik kazandırır. Bununla birlikte, geçerlik ve güvenirlik olarak tanımlanan ölçekler standardize olan ölçeklerdir. Bu iki özellik ölçeğe nesnellik kazandırarak araştırmacıya doğru çıkarımlar yapabileme imkânı kazandırır (Tekin, 1996).

Güvenirlik; bir ölçme aracında yapılan ölçüm sonucunda elde edilen değer, aynı koşullar sağlandığında tekrarlanan ölçüm değerlerinin yine aynı sonucu vermesi olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu değerlerin sonuçları mevcut ölçme aracının kararlılığını gösterir ve ölçeğe güvenirlik niteliği kazandırır. Ölçmenin güvenirligine etki eden bazı faktörler vardır. Bunlar ölçmenin güvenirliginde dikkat edilmesi ve araştırmacı tarafından hassasiyet gösterilmesi gereken faktörlerdir. Bu faktörlere;

ölçekte yer alan soru sayısı ve soru sayılarının niteliği, ölçekteki soruların dil yönünden açık ve anlaşılır olması ve ölçme yapılan ortamın fiziksel özellikleri örnek gösterilebilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin madde sayısı 126'dır. Bu soruların niteliğini ve dil yönünden anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla ölçek maddeleri 2 öğretim üyesi ve farklı branşlarda görev yapan 4 öğretmen tarafından incelenmiştir. Böylelikle ölçeğin güvenilirliğinin artması sağlanmıştır. Ölçmede güvenilirlik yapılan hataların niceliği ile ters orantılıdır. Yapılan hata ne kadar az olursa duyarlılık o kadar fazla olmaktadır. Aynı zamanda, ölçme aracının birimi ne kadar küçük olursa o oranda hassas ölçüm yapıldığı söylenilebilir (Baykul, 2010). Bu çalışmada geliştirilen ölçek görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik, sınıf düzeni ve ödev kontrolü, sınıf içi etkinlik ve materyaller, sınıf yönetimi ve ders süreci, karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi, geribildirim (geri bildirim) ve yönergeler, grup çalışmaları ve aktiviteler, çalışma ortamı ve ders kaynakları olmak üzere toplam 10 kategoriye ayrılmıştır. Dolayısıyla ölçeğin soru ve kategori sayısı bakımından yeterli olduğu ve hassas ölçüm yapabileceği söylenilebilir.

Bu çalışmada güvenilirlik analizi yapılırken Alpha modeli kullanılmıştır. Cronbach's Alpha maddeler arasındaki korelasyona bağlı uyum değerini açıklamaktadır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 89). Bu uyum maddeler ve faktörler arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu ilişki düzeyi Cronbach's Alpha değeri 0,70 ve üstü ise ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilirken, bazı ölçek maddelerinin sayısının azlığı sebebiyle bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak da kabul edilebilmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 89). Bu ölçek çalışmasında birinci kısmın güvenilirlik analizi neticesindeki değer 0,877 çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin birinci kısmının güvenilirliğine ait Tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 1.3.1).

Tablo 1.3.1

Uygulama Ölçeğinin birinci kısmının güvenilirlik analizi sonuçları

N	%	Cronbach's Alpha	Ölçekteki madde sayısı
605	100	,877	14

Tablo 1.3.1 incelendiğinde uygulama ölçeğine 605 öğretmenin katılım gösterdiği, 14 maddenin tamamının cevaplandırıldığı güvenilirliğinin ise 0,877 olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda ölçekte yer alan faktörlerin de güvenilirliği hesaplanmış ve bu değerlere Tablo 1.3.2’ de yer verilmiştir.

Tablo 1.3.2

Uygulama Ölçeğinin birinci kısmının güvenilirlik analizi sonuçları

Faktörler	Cronbach Alpha	Ölçekteki madde sayısı
Görsel	,816	14
İşitsel	,760	14
Kinestetik/Dokunsal	,646	14

Tablo 1.3.2. incelendiğinde uygulama ölçeğinde yer alan görsel kategorisindeki maddelerin güvenilirliğinin 0,816, işitsel kategorisindeki maddelerin 0,760 ve kinestetik/dokunsal kategorisindeki maddelerin ise 0,646 olduğu görülmektedir. Birinci kısımda yer alan 14 maddenin tamamının cevaplandırıldığı bu bölümde cronbach alpha güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenilebilir.

Ölçeğin ikinci kısmının Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,904 çıkmıştır. Ölçeğin ikinci kısmının güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 1.3.2’de yer almaktadır.

Tablo 1.3.3

Uygulama Ölçeğinin ikinci kısmının güvenilirlik analizi sonuçları

N	%	Cronbach’s Alpha	Ölçekteki madde sayısı
355	100	,904	42

Tablo 1.3.3 incelendiğinde uygulama ölçeğine 355 öğretmenin katılım gösterdiği, 42 maddenin tamamının cevaplandırıldığı güvenilirliğinin ise 0,904 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin 2. kısmının güvenilir olduğunu göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 89). Aynı zamanda ölçekte yer alan faktörlerin de güvenilirliği hesaplanmış ve bu değerlere Tablo 6’te yer verilmiştir.

Tablo 1.3.4

Uygulama Ölçeğinin ikinci kısmının güvenilirlik analizi sonuçları

Faktörler	Cronbach Alpha	N of Items
Sınıf içi etkinlik ve Materyaller	,810	42
Geribildirim ve Yönergeler	,890	42
Sınıf yönetimi ve Ders süreci	,449	42
Grup çalışmaları ve Aktiviteler	,776	42
Çalışma Ortamı ve Ders Kaynakları	,542	42
Sınıf düzeni ve Ödev kontrolü	,701	42
Karakteristik unsurlar ve Öğretmen İletişimi	,552	42

Tablo 1.3.4 incelendiğinde uygulama ölçeğinde yer alan Sınıf içi etkinlik ve Materyaller kategorisindeki maddelerin güvenilirliğinin 0,810, Geribildirim ve Yönergeler kategorisindeki maddelerin 0,890, Sınıf yönetimi ve Ders süreci kategorisindeki maddelerin ise 0,449, Grup çalışmaları ve Aktiviteler kategorisindeki maddelerin ise 0,776, Çalışma Ortamı ve Ders Kaynakları kategorisindeki maddelerin 0,552, Sınıf düzeni ve Ödev kontrolü kategorisindeki maddelerin 0,701 ve Karakteristik unsurlar ve Öğretmen İletişimi kategorisindeki maddelerin 0,552 olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi ve ders süreci faktörünün güvenilirliğinin altında olduğu görülmektedir. Ancak diğer faktörlerin ve genel olarak ikinci kısmın güvenilirliğinin yeterli olması göz önünde bulundurularak bu faktörün ölçekte yer almasına karar verilmiştir. Sonuç olarak, ikinci kısımda yer alan 42 maddenin tamamının cevaplandırıldığı bu bölümde cronbach alpha güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenilebilir.

Ölçmeye nesnel nitelik kazandırmayı amaçlayan bir diğer özellik ise; geçerliktir. Geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı nesne, olay veya özelliği başka bir özellikle karıştırmadan amaca hizmet edebilme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 1996). Dolayısıyla ölçme aracının hedeflediği özelliği ölçebilmesi ölçeğin geçerliği açısından önemlidir. Nitekim ölçme aracı hedeflediği ve ölçmeyi amaçladığı özellik dışında başka bir özelliği ölçüyor ise, ölçme aracının amaca hizmet etmediğinden dolayı geçerlik derecesinin düşük olduğu belirtilebilir. Geçerliği etkileyen bazı faktörler vardır. Bunlar arasında ölçme araçlarından kaynaklanan hatalar ve istenmeyen değişkenlerin ölçümlere karışması sayılabilir. Geçerliği etkileyen faktörlerin yanı sıra ölçme aracının taşıması gereken özellikler de ölçeğin geçerliği açısından değerlidir. Bu özelliklerden biri kapsam geçerliğidir.

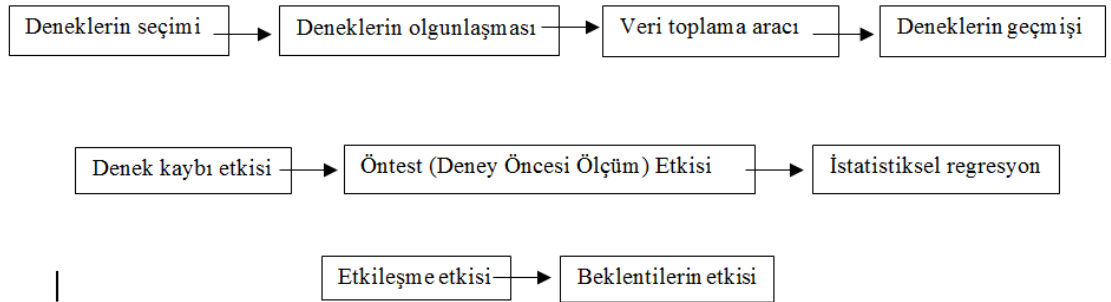
Kapsam geçerliği, bir ölçme aracında yer alan her maddenin ölçmenin amacını destekleyebilme derecesiyle ilgilidir. Bir bütün olarak incelendiğinde ölçülecek olan nesnenin veya özelliğin kuralları dahilinde oluşturulan maddelerin her birinin bu özelliği veya nesneyi ne derece nitelikli ölçebildiği kapsam geçerliğini meydana getirmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bir ölçenin kapsam geçerliği mantıki yoldan ve istatistiki yoldan olmak üzere iki ayrı kategoride açıklanmaktadır. Bunlardan biri, mantıki yoldan ölçenin kapsam geçerliğinin arttırılmasıdır. Burada amaç, ölçenin uygulanmadan önce tahmini olarak ne derece geçerliği olabileceğini yordamaktır. Kavram kullanılarak yapılan bu yaklaşımda ölçekte yer alan her maddenin ölçüm konusunun çalışma grubu derecesi araştırılmalıdır (Tekin, 1996). Bir diğeri ise, istatistiki yoldan ölçenin kapsam geçerliğinin araştırılmasıdır. Buradaki amaç ise; araştırılan alanda daha önceden geçerliği kabul edilen ölçek ile geliştirilen ölçenin aynı anda bireylere uygulamasının yapılmasıdır. Uygulama sonucunda bireylerin aldıkları puanlar arasındaki ilişki iki ölçek için de incelenir. Hesaplanan ilişki katsayısı kapsam geçerliği belirlenmeye çalışılan ölçenin geçerlik katsayısı olarak nitelendirilir. Bu geliştirilen ölçenin kapsam geçerliği olarak ifade edilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçenin kapsam geçerliğini arttırmak amacıyla ilgili literatür detaylı olarak araştırılmış ölçene ilişkin kategoriler ve kategorilere ait maddeler geniş bir yelpazede incelenmiştir. Ölçekte olması gereken özelliklerden sonuncusu ise kullanışlılıktır. Kullanışlılık ise, bir ölçme aracının belirli kurallar içerisinde ne derece kolay tamamlanabileceği yönüne ilişkin ölçme olarak adlandırılır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2008). Bir ölçme aracı kullanışlılık açısından değerlendirildiğinde ölçenin; geliştirilebilmesi, çoğaltılabilmesi, uygulanabilmesi, puanlanabilmesinin kolay ve ekonomik olması ölçme aracında bulunması gereken özellikler arasında sayılabilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek daha sonra başka araştırmacılar tarafından da geliştirilebilir, ölçek online ortama aktarılıp çoğaltılabilir.

Ölçenin yapı geçerliği de geçerliğin önemli olan kavramlarından biridir. Yapı geçerliği testin tutum, güdü, performans gibi soyut kavramları ölçebilme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). ÖSÖ'nün yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin istatistiksel olarak belirlenmesinde; madde analizi (Korelâsyona dayalı madde analizi ve Alt üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi), açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizi ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Madde analizi işlemlerinin temel amacı belirli bir yapıyı diğer yapılar ile

kariştırmadan ölçebilecek maddeleri seçerek kendi içinde tutarlı bir ölçek oluşturmaktır (Bindak, 2005). ÖSÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi ve ölçekte bulunacak maddelere karar verilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları ve sonuçlarına ilişkin Tablolar çalışmanın öğretmenin öğretme stili 1. kısım ölçeğine ilişkin bulgular ve yorumlar ile öğretmenin öğretme stili 2. kısım ölçeğine ilişkin bulgular ve yorumlar başlıkları kısmında sunulmuştur.

Geçerlik değişkenlerin açıklanabilirlik ve sonuçların genellenebilirlik derecesine göre iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar iç geçerlilik ve dış geçerlilik. Bağımlı değişkendeki değişmeler bağımsız değişkenlerle açıklanabiliyorsa buna iç geçerlilik, sonuçların deneklerin seçtiği büyük gruplara ve evrene genellenebilirlik derecesi ile açıklanabiliyorsa dış geçerlik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016: 174). Araştırmalarda iç geçerliği ve dış geçerliği tehdit eden pek çok faktörden söz edilebilir. İç geçerliği tehdit eden faktörler Büyüköztürk (2017) referans alınarak Şekil 1.3.1'de verilmiştir.

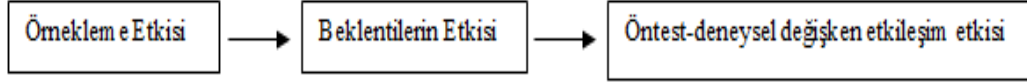
Şekil 1.3.1.
İç Geçerliği Tehdit Eden Faktörler



Şekil 1.3.1 incelendiğinde iç geçerliği tehdit eden faktörlerden deneklerin seçimi ve geçmişi araştırmaya uygun çalışma grubu ile çalışmaktır. Veri toplama aracı ise çalışmada kullanılan araçların araştırmanın amacına hizmet edebilmesidir. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin iç geçerliğini sağlamak için çalışma grubu seçimine, geçmişlerine, veri toplama aracının amaca hizmet etme durumuna, ön uygulamada elde edilen verilerin ve gözlemlerin uygulama ölçeğinde düzenlenmesine dikkat edilmiştir.

Ayrıca dış geçerliliği tehdit eden faktörler de vardır. Bunlar Büyüköztürk (2017) referans alınarak Şekil 1.3.2 'de verilmiştir.

Şekil 1.3.2.
Dış Geçerliliği Tehdit Eden Faktörler



Şekil 1.3.2 incelendiğinde çalışma grubu etkisi ölçek maddelerinin uygulama grubundaki etkisidir. Beklentilerin etkisi ise araştırmacının çalışma ile ilgili beklentileridir. Bu çalışmanın dış geçerliliği için çalışma grubu yeterli sayıda olmasına dikkat edilmiş ölçek maddelerine ait faktörler ile ilgili literatür araştırması yapılmıştır.

1.4. Kişisel Öğrenme Stili Testi' ne Yönelik Bulgular

Öğretme Stili Ölçeği DFA analizleri yapıldıktan sonra ölçek 3 sınıf öğretmenine uygulanmış veriler analiz edilmiştir. Görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik olarak üç ayrı kategoride hazırlanan ölçekte her kategoride alınabilecek maksimum puan ortalaması 5, minimum 1 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara göre öğretmenlerin ağırlıklı stil puanları hesaplanmıştır. Tablo 1.4.1.'de dokunsal/kinestetik kategorisinde yer alan maddeler M1, M2 ve M14 şeklinde kodlanmıştır. Görsel kategorisinde yer alan maddeler M1, M2, M3, M4, M12 ve M13 şeklinde kodlanmıştır. Son olarak işitsel kategorisinde yer alan maddeler M1, M2, M4, M11 şeklinde kodlanmıştır. Bu verilere ait bulgulara Tablo 1.4.1.'de yer verilmiştir.

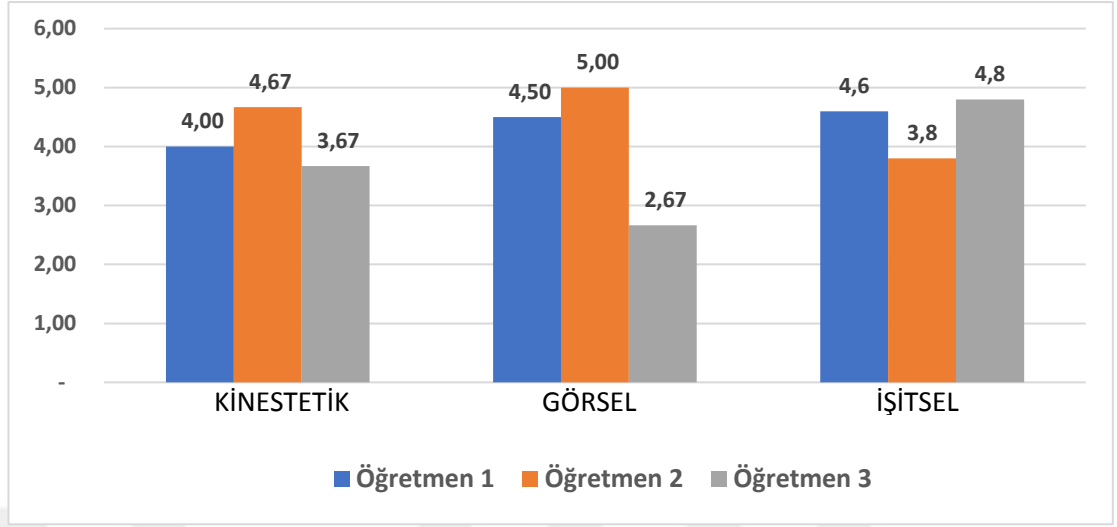
Tablo 1.4.1

Öğretme Stili Ölçeği Öğretmen Uygulama Veri Bulguları

	Dokunsal/Kinestetik				Görsel						İşitsel						
	M1	M2	M1	Ort	M1	M2	M3	M4	M12	M13	Ort	M1	M2	M4	M8	M1	Ort
Öğretmen 1	4	5	3	4,0	4	5	4	5	5	4	4,5	3	5	5	5	5	4,6
Öğretmen 2	5	5	4	4,6	5	5	5	5	5	5	5,0	4	4	3	4	4	3,8
Öğretmen 3	5	4	2	3,6	3	3	2	4	2	2	2,6	5	4	5	5	5	4,8

Tablo 1.4.1. incelendiğinde öğretme stili ölçeğinde 3 öğretmen ile çalışıldığı 1. öğretmenin dokunsal/ kinestetik ortalamasının 4,0, görsel ortalamasının 4,5 ve işitsel ortalamasının ise 4,6 olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında 1. Öğretmenin (3/A Aylin öğretmen) ağırlıklı olarak görsel ve işitsel yöndeki stile sahip olduğu söylenilebilir. 2. Öğretmenin (3/B Burcu Öğretmen) dokunsal/ kinestetik ortalamasının 4,6, görsel ortalamasının 5,0 ve işitsel ortalamasının ise 3,8 olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında 2. Öğretmenin ağırlıklı olarak görsel yöndeki stile sahip olduğu söylenilebilir. Son olarak, 3. Öğretmenin (3/C Ceyda öğretmen) dokunsal/ kinestetik ortalamasının 3,6, görsel ortalamasının 2,6 ve işitsel ortalamasının ise 4,8 olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında ise 3. Öğretmenin ağırlıklı olarak işitsel yöndeki stile sahip olduğu söylenilebilir. Çalışmaya katılan üç öğretmenin bulgularının grafiksel gösterimi grafik 1.4.1.'de verilmiştir.

Grafik 1.4.1.
Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Grafiği



Grafik 1.4.1 incelendiğinde uygulama yapılan üç öğretmenin görsel, kinestetik/dokunsal, işitsel olarak üç faktör altında toplandığı ve her öğretmenin üç stile de sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu stillerin her öğretmende farklı düzeylerde olduğu düzeylerin ortalamannın üzerinde yer aldığı belirtilmiştir. Bu verilerin genel yapısı incelendiğinde verilerin bazılarının birbirine yakın değerde olduğu görülmektedir. Buradan çıkarabileceğimiz sonuç ise, öğretmenlerin tek bir stile dahil olmadıkları birden fazla veya birbirine yakın değerler içeren stillere sahip olabilecekleridir. Ölçekten 5 puan üzerinden en yüksek notu alma derecelerine bakıldığında grafik 1.4.1’de öğretmenlerin öğretme Stilleri grafiği ve Tablo 1.4.1 öğretme stili ölçeği öğretmen uygulama veri bulguları değerlendirildiğinde 3/A sınıfı Aylin öğretmenin görsel ve işitsel, 3/B sınıfı Burcu öğretmenin görsel ve 3/C sınıfı Ceyda öğretmenin ise işitsel olduğu görülmektedir. Bu verilerin öğretmenlere katkısı öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde ağırlıklı olarak kullandıkları yöntem ve teknikler ile kendi stillerinin farkına varabilecekleri ve bu bilgi ışığında da kendilerini geliştirme fırsatı bulabilecekleri yönündedir.

Tablo 1.4.2

ÖTÖ' nün Uygulama Veri Bulguları

ÖĞRETMENLER	SIEM	GY	SYDS	GCA	CODK	SDOK	KUOI
Aylin (3/A Sınıfı)	3,33	3,57	4,6	3,4	3	2	4,5
Burcu (3/B Sınıfı)	4,58	2,85	3,2	3,8	3	4,5	3
Ceyda (3/C Sınıfı)	2,83	2,71	4,2	4,6	3,2	4	4,7

Tablo 1.4.2 incelendiğinde ÖTÖ' nün SIEM (Sınıf içi etkinlik ve materyaller), GY (Geribildirim ve yönergeler), SYDS (Sınıf yönetimi ve ders süreci), GCA (Grup çalışmaları ve aktiviteler), CODK (Çalışma ortamı ve ders kaynakları), SDOK (Sınıf düzeni ve ödev kontrolü) ve KUOI (Karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi) başlıkları altında 7 faktöre ayrıldığı görülmektedir. 3/A sınıfı Aylin öğretmenin SYDS faktöründen 4,6 ve KUOI faktöründen 4,5 puan aldığı görülmektedir. 3/B sınıfı Burcu öğretmenin SIEM faktöründen 4,58 ve SDOK faktöründen 4,5 puan aldığı görülmektedir. 3/C sınıfı Ceyda öğretmenin GCA faktöründen 4,6 ve KUOI faktöründen 4,7 puan aldığı görülmektedir.

Hatay ilinde bir özel okulda Yaratıcı Öğrenme Merkezi Direktörü Barbara Prashnig tarafından 2004 yılında geliştirilen Kişisel Öğrenme Stili (KÖS) Testi uygulamaktadır. Bu çalışmada geliştirilen ÖSÖ aynı okulda görev yapan 3. sınıf öğretmenlerine uygulanmış öğretmenlerin öğretme stillerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Aşağıda her bir öğrenciye ait KÖS sonucuna ve ortalama puanlarına ait veriler ayrı Tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.4.3

3/A sınıfı öğrencilerinin KÖS sonuçları ve ortalama puanları

Öğrencinin Kodu	KÖS Sonucu	Ortalama Puan
A 1	işitsel-dokunsal/kinestetik	95,6
A 2	görsel-işitsel	95,3
A 3	işitsel-dokunsal/kinestetik	95,3
A 4	işitsel-görsel	98
A 5	işitsel	97,5
A 6	işitsel-görsel	87,6
A 7	işitsel-dokunsal/kinestetik	92,2

Tablo 1.4.3

3/A sınıfı öğrencilerinin KÖS sonuçları ve ortalama puanları (Devamı)

A 8	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	87,8
A 9	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	79,8
A 10	işitsel	97,6
A 11	görsel-dokunsal/kinestetik	89
A 12	işitsel-görsel	97,1
A 13	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	85,5
A 14	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	79,2
A 15	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	95,3
A 16	işitsel-görsel	91,5
A 17	işitsel-dokunsal/kinestetik	84,3
A 18	işitsel-görsel	93
A 19	görsel	97,5

Yukarıdaki Tablo 1.4.3'te A1 öğrencisinin KÖS sonucuna göre işitsel/dokunsal/kinestetik olduğu ve ortalama puanının 95,6 olduğu görülmektedir. A2 öğrencisinin ise KÖS verilerine göre görsel-işitsel öğrenme stiline sahip olduğu ve ortalama puanının 95,3 olduğunu gözlenmektedir. Bu şekilde Tablo 1.1.4.2'de 3/A sınıfındaki 19 öğrenciye ait stil ve ortalama puanlar yer almaktadır. Bu öğrenciler arasında ortak stillere sahip öğrencilerin ortalama puanlarına ait veriler ise aşağıdaki Tablo 1.1.4.3 'te verilmiştir.

Tablo 1.4.4

3/A sınıfı öğrenci KÖS stilleri ve öğrenci puan ortalamaları

Öğrenci KÖS stilleri	Öğrenci puan ortalamaları
Görsel	97,5
İşitsel	97,5
Dokunsal/Kinestetik	-
Görsel-İşitsel	93,7
Görsel-Dokunsal/Kinestetik	89
İşitsel/Dokunsal/Kinestetik	91,8
Görsel-İşitsel-Dokunsal/Kinestetik	85,5

Yukarıdaki Tablo 1.4.4'te 3/A sınıfı öğretmenin dokunsal/kinestetik özelliğe sahip olduğu ÖSÖ ölçeği ile ortaya çıkartılmıştır. Aşağıdaki Tablo 1.1.4.3'te öğrenci KÖS stillerinin görsel, işitsel, görsel-işitsel, görsel-dokunsal/kinestetik, işitsel/dokunsal/kinestetik, görsel-işitsel-dokunsal/kinestetik olmak üzere 6 farklı KÖS stiline olduğu görülmektedir. Yine Tablo 1.1.4.3 incelendiğinde 3/A sınıfındaki öğrenciler arasında dokunsal/kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 1.4.5:

3/B sınıfı öğrencilerinin KÖS sonuçları ve ortalama puanları

Öğrencinin Kodu	KÖS Sonucu	Ortalama Puan
B 1	işitsel	94,7
B 2	işitsel-dokunsal/kinestetik	96,8
B 3	işitsel-dokunsal/kinestetik	97
B 4	işitsel-görsel	87,7
B 5	dokunsal/kinestetik	92,1
B 6	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	96,8
B 7	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	99,3
B 8	işitsel	92
B 9	işitsel	96,8
B 10	işitsel-dokunsal/kinestetik	99,5
B 11	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	98,7
B 12	işitsel-dokunsal/kinestetik	95,5
B 13	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	94,1
B 14	işitsel-görsel	99,7
B 15	işitsel-görsel	98,8
B 16	işitsel-görsel	92,1
B 17	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	93,7
B 18	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	93,8

Tablo 1.4.5:

3/B sınıfı öğrencilerinin KÖS sonuçları ve ortalama puanları (Devamı)

B 19	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	75,3
B 20	işitsel-görsel	73,3
B 21	işitsel-görsel	95,5
B 22	görsel-dokunsal/kinestetik	83,7

Yukarıdaki Tablo 1.4.5 'te B1 öğrencisinin KÖS sonucuna göre işitsel olduğu ve ortalama puanının 94,7 olduğu görülmektedir. B2 öğrencisinin ise KÖS verilerine göre işitsel-dokunsal/kinestetik öğrenme stiline sahip olduğu ve ortalama puanının 96,8 olduğunu gözlenmektedir. Bu şekilde Tablo 1.1.4.4'te 3/B sınıfındaki 22 öğrenciye ait stil ve ortalama puanlar yer almaktadır. Bu öğrenciler arasında ortak stillere sahip öğrencilerin ortalama puanlarına ait veriler ise aşağıdaki Tablo 1.1.4.5 'te verilmiştir.

Tablo 1.4.6

3/B sınıfı öğrenci KÖS stilleri ve öğrenci puan ortalamaları

Öğrenci KÖS stilleri	Öğrenci puan ortalamaları
Görsel	-
İşitsel	94,5
Dokunsal/Kinestetik	92,1
Görsel-İşitsel	91,1
Görsel-Dokunsal/Kinestetik	83,7
İşitsel/Dokunsal/Kinestetik	97,2
Görsel-İşitsel-Dokunsal/Kinestetik	92,2

Yukarıdaki Tablo 1.4.6'da 3/B sınıfı öğretmenin görsel özelliğe sahip olduğu ÖSÖ ölçeği ile ortaya çıkartılmıştır. Aşağıdaki Tablo 1.1.4.5'te öğrenci kös stillerinin işitsel, dokunsal/işitsel, görsel-işitsel, görsel-dokunsal/kinestetik, işitsel/dokunsal/kinestetik, görsel-işitsel-dokunsal/kinestetik olmak üzere 6 farklı KÖS stiline olduğu görülmektedir. Yine Tablo 1.1.4.5 incelendiğinde 3/B sınıfındaki öğrenciler arasında görsel öğrenme stiline sahip öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 1.4.7

3/C sınıfı öğrencilerinin KÖS sonuçları ve ortalama puanları

Öğrencinin Kodu	KÖS Sonucu	Ortalama Puan
C 1	dokunsal/kinestetik	94,7
C 2	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	91,7
C 3	görsel	95,7
C 4	işitsel	96
C 5	dokunsal/kinestetik	88,2
C 6	işitsel-dokunsal/kinestetik	92
C 7	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	97,2
C 8	işitsel	92,6
C 9	işitsel	99
C 10	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	95,6
C 11	işitsel-görsel	97,7
C 12	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	93,7
C 13	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	93,6
C 14	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	98
C 15	dokunsal/kinestetik	98
C 16	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	98,5
C 17	işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel	93,8
C 18	görsel	87,3
C 19	işitsel	90,8
C 20	dokunsal/kinestetik	94,5
C 21	dokunsal/kinestetik	97

Yukarıdaki Tablo 1.4.‘de C1 öğrencisinin KÖS sonucuna göre dokunsal/kinestetik olduğu ve ortalama puanının 94,7 olduğu görülmektedir. C2 öğrencisinin ise KÖS verilerine göre işitsel-dokunsal/kinestetik-görsel 91,7 öğrenme stiline sahip olduğu ve ortalama puanının 95,3 olduğunu gözlenmektedir. Bu şekilde Tablo 1.1.4.6’da 3/C sınıfındaki 21 öğrenciye ait stil ve ortalama puanlar yer almaktadır. Bu öğrenciler

arasında ortak stillere sahip öğrencilerin ortalama puanlarına ait veriler ise aşağıdaki Tablo 1.4.8 'de verilmiştir.

Tablo 1.4.8

3/C sınıfı öğrenci KÖS stilleri ve öğrenci puan ortalamaları

Öğrenci KÖS stilleri	Öğrenci puan ortalamaları
Görsel	91,5
İşitsel	94,6
Dokunsal/Kinestetik	94,4
Görsel-İşitsel	97,7
Görsel-Dokunsal/Kinestetik	-
İşitsel/Dokunsal/Kinestetik	92
Görsel-İşitsel-Dokunsal/Kinestetik	95,2

Yukarıdaki Tablo 1.4.8'de 3/C sınıfı öğretmenin işitsel özelliğe sahip olduğu ÖSÖ ölçeği ile ortaya çıkartılmıştır. Yukarıdaki Tablo 1.1.4.7'de öğrenci KÖS stillerinin görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik, görsel-işitsel, işitsel/dokunsal/kinestetik, görsel-işitsel-dokunsal/kinestetik olmak üzere 6 farklı KÖS stilinin olduğu görülmektedir. Yine Tablo 1.4.7 incelendiğinde 3/C sınıfındaki öğrenciler arasında görsel-dokunsal/kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Yukarıdaki Tablolara ait veriler sistematik bir şekilde özetlenerek üç farklı sınıfa ait öğrenci puanları ve KÖS stilleri verilmiştir. Buna göre görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik, görsel-işitsel, görsel-dokunsal/kinestetik, işitsel/dokunsal/kinestetik, görsel-işitsel/dokunsal/kinestetik olmak üzere 7 farklı ortak stil görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin stilleriyle karşılaştırılması Tablo 1.4.9'da özetlenmiştir.

Tablo 1.4.9

Öğretmen ÖSÖ ile öğrencinin KÖS raporu akademik karşılaştırması

Öğrenci Kös Sonuçları	3/A (Görsel-İşitsel)	3/B (Görsel)	3/C (İşitsel)
Görsel	97,5	-	91,5
İşitsel	97,5	94,5	94,6
Dokunsal/Kinestetik	-	92,1	94,4
Görsel-işitsel	93,7	91,1	97,7
Görsel-Dokunsal/Kinestetik	89	83,7	-
İşitsel/Dokunsal/Kinestetik	91,8	97,2	92
Görsel-İşitsel- Dokunsal/Kinestetik	85,5	92,2	95,2

Bu çalışmada geliştirilen ÖSÖ sonuçları ve Öğretme stili ölçeği öğretmen uygulama veri bulguları değerlendirildiğinde 3/A sınıfı Aylin öğretmenin ağırlıklı olarak görsel-ışitsel, 3/B sınıfı Burcu öğretmenin görsel ve 3/C sınıfı Ceyda öğretmenin ise ışıtsel olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki Tablo 1.4.9 incelendiğinde öğrencilerin KÖS bulguları ve yıl sonu akademik ortalamalarının da yer aldığı Tabloda Aylin öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin KÖS raporları sonuçlarına göre öğrencilerin akademik puanlarının Görsel-dokunsal/kinestetik 89, ışıtsel/dokunsal/kinestetik 91, görsel-ışıtsel-dokunsal/kinestetik 85,5 şeklinde olduğu, görsel ve ışıtsel öğrencilerinin ise 97,5 ile sınıfta en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 1.4.2 incelendiğinde 3/A sınıfı Aylin öğretmenin SYDS faktöründen 4,6 ve KUOI faktöründen 4,5 puan aldığı görülmektedir. 3/B sınıfı Burcu öğretmenin SIEM faktöründen 4,58 ve SDOK faktöründen 4,5 puan aldığı görülmektedir. 3/C sınıfı Ceyda öğretmenin GCA faktöründen 4,6 ve KUOI faktöründen 4,7 puan aldığı görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında 3/A sınıfı Aylin öğretmenin ağırlıklı öğretme stiline görsel-ışıtsel olduğu sınıfındaki görsel ve ışıtsel öğrencilerin akademik ortalamaları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Aylin öğretmenin öğretim tercihlerinin ağırlıklı olarak sınıf yönetimi ve ders süreci ile karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi olduğu görülmektedir.

Burcu öğretmenin ÖSÖ'ye göre görsel stile sahip olduğu görülmektedir. Burcu öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin KÖS raporları incelendiğinde öğrencilerin yıl sonu akademik not ortalamalarının görsel-ışıtsel 91,1, görsel-dokunsal/kinestetik 83,7, görsel-ışıtsel-dokunsal/kinestetik 92,2 şeklinde olduğu ancak ışıtsel öğrencinin 94,5 ve ışıtsel/dokunsal/kinestetik öğrencilerin 97,2 not ortalamaları ile sınıftaki en yüksek akademik ortalamaya sahip öğrenciler oldukları görülmektedir. Bununla birlikte 3/B sınıfı Burcu öğretmenin öğretim tercihlerinin ağırlıklı olarak sınıf içi etkinlik ve materyaller ile sınıf düzeni ve ödev kontrolü olduğu görülmektedir.

Son olarak Ceyda öğretmenin öğretme stiline ışıtsel olduğu görülmektedir. Ceylin öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin KÖS raporları sonuçlarına göre ışıtsel yönü güçlü olan öğrencilerinin akademik ortalamalarına bakıldığında ışıtsel 94,6 görsel-ışıtsel 97,7 görsel-ışıtsel-dokunsal/kinestetik öğrencilerinin ise 95,2 ile sınıftaki en yüksek öğrenci ortalamalarına sahip olan öğrenciler oldukları görülmektedir. Buna

göre Ceyda öğretmenin öğretme stili ile öğrencilerin öğrenme stili arasında uyum olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte 3/C sınıfı Ceyda öğretmenin öğretim tercihinin ağırlıklı olarak grup çalışmaları ve aktiviteler ile karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin öğretme tercihleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında 2 öğretmende görsel-işitsel ve sadece işitselde uyum olduğunu söyleyebiliriz ancak Burcu öğretmenin görsel ağırlıklı iken öğrenciler ağırlıklı olarak görsel-işitsel-dokunsal/kinestetik çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğretme tercihleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında farklılık olabileceğini göstermektedir. Bundan dolayı konunun her öğretmen için ayrı ve derinlemesine çalışılmaya ihtiyacı vardır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

1.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretme stilleri ve öğretim tercihlerine yönelik iki kısımdan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu bölümde, ölçeğin birinci boyutundaki doğrulama ve ikinci boyutundaki açıklama ve doğrulama yer almaktadır. KÖS sonuçlarına ait bulgular ve öneriler ayrı başlık altında verilmiştir.

1.2. Ölçeğin Birinci Kısımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma ile öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemeye çalışarak öğrencilerin kalıcı bilgi edinimini daha da arttırmak, öğretmenin zaman tasarrufundan faydalanmasını sağlayarak daha nitelikli bir öğretim ortamında öğrenme olanağının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Dünyada farklı kuramsal temeller üzerine geliştirilmiş olan farklı ölçme araçları (Dunn ve Dunn, 1979; Kolb, 2005; Keefe ve Ferrell, 1990; Reid, 1987; McCarty, 1997; Solomon ve Felder, 2005) olmasına rağmen Türkçeye uyarlananların sayısının sınırlı olduğunu belirtilmiştir (Güven, Çardak, Sever ve Vural, 2008). Bu çalışmanın bu anlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ölçeğin birinci kısmına ilişkin maddeler oluşturulurken literatürdeki çalışmalar incelenmiş bu alanda yer alan maddeler gözden geçirilmiştir (Yılmaz, 2004; Dunn ve Dunn, 1993; Reid, 1987). Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ‘Öğretmenin Öğretme Stili’ başlıklı birinci kısmına ait görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik faktörleri literatürde Yılmaz (2004) çalışmasında da yer almaktadır. Şimşek (2007) literatürde yer alan ve daha önce AFA yapılan çalışmalar için doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, ölçeğin bu kısmına DFA yapılmıştır. DFA yapılmasındaki amaç, AFA’daki yapının doğruluğunu kontrol etmektir (Akgül, 2018). DFA analizinde SPSS, AMOS, LISREL, MPLUS gibi özel yazılımlar vardır. Bu çalışmanın doğrulayıcı faktör analizinde AMOS programından yararlanılmıştır. AMOS analizi neticesinde iyi uyum değerlerine bakılmış, geliştirilen

ölçeğe yönelik RMR, GFI, RMSEA, NFI, NNFI, CFI ve χ^2/df değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin iyi uyum ve mükemmel uyum arasındaki indekslere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum alan yazında yapılan birçok çalışmada benzerlik göstermektedir (Alakurt ve Keser, 2015; Çıkrıkçı, 2015; Akgül, 2018; Yurtsever, 2009). Bu çalışmada geliştirilen ölçek basamakları titizlikle takip edilmiş, sürecin nitelikli yürütülmesine önem verilmiştir. Cronbach's Alpha değeri 0,70 ve üstü iken güvenilir olarak kabul edilirken, bazı ölçek maddelerinin sayısının azlığı sebebiyle bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak da kabul edilebilmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 89). Bu ölçek çalışmasında güvenilirlik analizi neticesindeki değer 0,967 çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretme stili ölçeği geliştirildikten sonra üç öğretme uygulama yapılmıştır. Bu öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemeye yönelik ölçek uygulanırken aynı okulda KÖS ölçeği bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere okulun mevcut programında daha önceden uygulanmış olup veriler kullanılmıştır. Öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki akademik boyut incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 3/A sınıfı öğretmeni Aylin öğretmenin ağırlıklı olarak görsel ve işitsel stile sahip olduğu bu stillere sahip öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. 3/B sınıfı öğretmeni Burcu öğretmenin ağırlıklı olarak görsel stile sahip olduğu bu stillere sahip öğrencilerinin akademik olarak benzerlik olmadığı görülmüştür. 3/C sınıfı öğretmeni Ceyda öğretmenin ise ağırlıklı olarak işitsel stile sahip olduğu bu stillere sahip öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, üç sınıf öğretmeninden birinin öğretme stili ile öğrencilerin öğrenme stili arasında akademik performans olarak bir uyum görülmezken iki öğretmenin stili ile öğrencilerin akademik performansları arasında uyum bulunmuştur. Bu veriler ışığında öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stili arasında öğrencilerin akademik performansları ile ilgili bir uyum olduğu söylenilebilir.

1.3. Ölçeğin ikinci kısmına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretme stili ölçeğinin kuramsal çerçevesinin oluşturulması aşamasında öncelikle literatürde öğretme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar ve ölçekler incelenmiştir (Ellis, 1979; Fischer ve Fischer, 1979; Dunn ve Dunn, 1979; Felder ve Siverman, 1988; Felder ve Henriques, 1995; Adams, 2000; Ekici, 2003; Grasha, 2002;

Eskici, 2008; Huang, 2009; Artvinli, 2010; Gencel, 2013). Ölçeğin kuramsal çerçevesi oluşturulurken öğretmenlerin öğretim stillerini etkileyen boyutlar ele alınmış ve bu boyutlar alan yazında incelenen çalışmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır (Yılmaz, 2004; Üredi, 2007; Artvinli, 2010). Örneğin, Artvinli (2010) yaptığı çalışmada CORD Öğretim Stili Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamıştır. CORD tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Ölçeği'nin kapsam geçerliliği alan uzmanı, dil uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen veriler değerlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Ayrıca bu ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın başlangıcında araştırma sürecini daha nitelikli hale getirmek ve araştırmacının işini kolaylaştırmak amacıyla birtakım kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerin belirlenmesi için ayrıca bir literatür taranmıştır (Yılmaz, 2004; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010; İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013). Ölçeğin kuramsal çerçevesinin hazırlanması aşamasında, öğretmenlerin öğretim stillerini etkileyen çok sayıda boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar incelenerek araştırmacı tarafından belirli kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler: sınıf içi etkinlik ve materyaller, geribildirim ve yönergeler, sınıf yönetimi ve ders süreci, grup çalışmaları ve aktiviteler, çalışma ortamı ve ders kaynakları, sınıf düzeni ve ödev kontrolü, karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi olmak üzere 7 ayrı kategoride toplanmıştır. Ölçekte yer alabilecek maddelerin belirlenmesinde bu boyutlar dikkate alınmıştır.

Ölçeğin kuramsal çerçevesi oluşturulduktan sonra ölçeğin hangi formatta olacağına karar verilmeye çalışılmıştır. Öğretmenin öğretim stili ölçeği 5'li likert tipi formatında oluşturulmuştur.

Bu tez çalışmasına ait pilot uygulama, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay iline bağlı bir özel okulda görev yapan 40 öğretmene 09.04.2018 ve 13.04.2018 tarihleri arasında uygulanmıştır. Pilot uygulamaya katılım sağlayan 40 öğretmenden 24'ü kadın, 16'sı ise erkektir. Pilot uygulamada ölçeğin uygulama süresinin 60 dakika olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Araştırmacı pilot uygulama ile öğretmenlerin süreç ve ölçek hakkında bilgilendirilmesinde, öğretmenlerin gönüllü olarak katılımında, çalışma grubu ile ilgili yaşanabilecek güçlükler ve süreçte çıkabilecek engeller hakkında öngörülebilir bulunabilme fırsatı yakalamıştır.

Ölçeğin niteliğine uygunluğu hakkında karar verilebilmesi amacıyla, ölçek 2 öğretmen üyesi ve farklı branşlarda görev yapan 4 öğretmen tarafından incelenmiştir. Öğretim elemanlarının seçilmesinde, ölçek geliştirme alanında çalışmaları olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Öğretim elemanlarıyla birebir görüşme yapılmış, maddelerin şekli ve içerikleri, ifadelerin anlaşılabilirliği, soru formatları gibi hususlarda öğretmen elemanlarının görüşleri alınmıştır (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013). Ayrıca pilot uygulamaya katılan 40 öğretmenin de görüş ve önerileri dikkate alınarak ölçekte bazı düzeltmeler yapılmıştır.

Bu ölçek çalışmasında ikinci kısmın güvenilirlik analizi neticesindeki değer uygulama ölçeğine 355 öğretmenin katılım gösterdiği, 42 maddenin tamamının cevaplandırıldığı güvenilirliğinin ise 0,904 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği çalışılırken açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bu çalışmada yer alan ikinci kısımdaki taslak ölçek 82 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci kısmının 1. aşamasında AFA için 250 öğretmenle 2. aşamasında ise DFA için 355 öğretmen ile çalışılmıştır. Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli çalışma grubu büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500 'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedir. (Akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada çalışma grubunun büyüklüğü söz konusu ölçütleri karşılamaktadır. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ikinci kısmı için faktör analizi yapılmadan önce analizin uygulanmaya uygun olup olmadığına bakılmıştır. Ölçekteki verilerin analize uygun olduğunu gösteren KMO değerinin alt sınırı 0,60 olarak belirtilmektedir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Bu çalışmanın KMO değeri 0,86 bulunmuştur. Bu değer analiz için yeterli olduğu söylenilebilir. Ölçekte faktör yük değeri 0,30 olarak hesaplanmıştır. AFA tamamlandıktan sonra Öğretim Tercihleri Ölçeği 7 faktör altında ve 42 madde olarak son halini almıştır. Bu faktörler, SIEM (Sınıf içi etkinlik ve materyaller), GY (Geribildirim ve yönergeler), SYDS (Sınıf yönetimi ve ders süreci), GCA (Grup çalışmaları ve aktiviteler), CODK (Çalışma ortamı ve ders kaynakları), SDOK (Sınıf düzeni ve ödev kontrolü), KUOI (Karakteristik unsurlar ve öğretmen iletişimi) şeklinde adlandırılmıştır. SIEM kategorisinin altında 12 madde, GY kategorisinin altında 7 madde, SYDS kategorisinin altında 5 madde, GCA kategorisinin altında 5 madde, CODK kategorisinin altında 5 madde, SDOK kategorisinin altında 4 madde ve

son olarak, KUOI SDOK kategorisinin altında 4 madde olmak üzere ölçekte toplamda 42 madde yer almaktadır.

AFA yapılan ölçüğe DFA yapılırken AMOS programı kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğretim tercihleri ölçüğünün χ^2/df değeri 2,33 çıkmıştır. Ki-kare istatistiği, $\chi^2/df < 2$ ise mükemmel uyumu ve $\chi^2/df < 5$ ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Dolayısıyla bu sonucun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Yine Tablo incelendiğinde RMSEA=0,06, CFI=0,85, NNFI=0,83 olduğu görülmektedir. Bu değerler ışında, İyilik Uyum İndeksinin kabul edilebilir olduğu söylenilebilir.

1.4. Öğretmen ÖSÖ ile Öğrencilerin KÖS Raporlarının Akademik Karşılaştırmalarına ait Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretim stili ölçüğü geliştirildikten sonra üç öğretmene uygulama yapılmıştır. Bu öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemeye yönelik ölçek uygulanırken aynı okulda KÖS ölçüğü bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere kurum tarafından daha önce uygulanmıştır. Öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki akademik boyut incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda üç sınıf öğretmeninden birinin öğretim stili ile öğrencilerin öğrenme stili arasında akademik performans olarak bir benzerlik görülmezken iki öğretmenin stili ile öğrencilerin akademik performansları arasında benzerlik bulunmuştur. Bu sebeple konu ile ilgili her öğretmen için ayrı derinlemesine araştırmalar yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stillerinin öğrenme üzerinde olumlu etkileri vardır. Poyraz, Gülten ve Soytürk (2012) öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak işlenen derslerin başarıyı artırdığını belirtmektedir. Literatürde öğrenci stillerinin belirlenmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen ve öğretmenlerin öğretim stili ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Babadoğan, 2005; Bilgin ve Bahar, 2008; Koç, 2009; Poyraz, Gülten ve Soytürk, 2012; Süral, 2008; Yurtseven, 2010). Bu çalışmaların bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Babadoğan, (2005) ilköğretim 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin başarı değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla toplam 114 ilköğretim öğrencisiyle çalışmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçek Aşkar ve Akkoyunlu (1993)

tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'dir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe dersleri ile ilgili öğrencilerin öğrenme stilleriyle başarı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Koç, (2009) öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarı değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 2008-2009 yılında Malatya ve Elazığ illerinde eğitim gören ilköğretim 5. ve 6. Sınıf öğrenciler ile çalışmıştır. Bu öğrencilerin 930'u kız, 932'si erkektir. Araştırmada genel tarama yöntemlerinden ilişkiyel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu yansız kümeleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kanadlı ve Summak tarafından güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Poyraz, Gülten ve Soytürk, (2012) çalışmalarında öğrenme stillerinin öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İstanbul ilinde eğitim gören toplam 235 7. Sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırmada Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları için 1. Dönem Matematik Dersi karne notları da veri olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasında görsel öğrenme stili lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yurtseven, (2010) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ağrı Patnos ilçesindeki 370 5. Sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Kolb Öğrenme Stili kullanan araştırmacı çalışmasında 1. Dönem yıl sonu Sosyal Bilgiler karne notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bilgin ve Bahar, (2008) öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarında Grasha Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeği' ni kullanmışlardır. Çalışmada 57 Sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik çalışmalarına katkılarının olduğu öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde bulunduğu yukarıdaki çalışmalarda da görülmektedir. Kaf, Hasırcı ve Bulut (2007) nicel çalışmasında öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini öğretimlerine yansıttıklarını belirtmektedir. Nitel olarak 3 öğretmeni incelediğimizde durum farklılık gösterebilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretime stiline yönelik geliştirilen bu ölçeğin öğretmenlerin meslek hayatlarında kendilerini daha yakından tanımalarına ve gelişmelerine katkı sağlayacağına bunula birlikte geliştirilen ölçek çalışmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretime stillerine yönelik ölçek geliştirme çalışması yapılmış ve elde edilen bulgulara yönelik birtakım önerilerde bulunulmasının literatüre ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Süreç esnasında öğretmenlerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları fark edilmiştir. Oysaki stillerin belirlenmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğretmenlerin stiller hakkında bilinçlendirilmesine yönelik seminerler düzenlenebilir veya aktiviteler yaptırılabilir.

Ülkemizde öğretime stillerine yönelik yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının az sayıda olduğu görülmektedir. Öğretme stillerine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları konusunda ölçekler geliştirilebilir.

Bu çalışmada geliştirilen ölçek 3 öğretmene uygulanmıştır. Daha fazla öğretmene uygulanarak ölçek hakkında genel bir yapıya ulaşılabilir.

Öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik çalışmalarına katkılarının olduğu literatürdeki çalışmalarda görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğretim stillerine yönelik ders işleyişi ders programlarına dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıl, E. (2015). *Ortaokul 3. sınıf öğrencilerin denklem kavramına yönelik soyutlama süreçlerinin incelenmesi: APOS Teorisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Açıl E. ve Hürriyetoğlu, N. (2018). *Öğretme stilleri ile ilgili matematik fen bilimleri ve türkçe çalışmalarının içerik analizi: Türkiye örneği*. VII. World Conference On Learning, Teaching And Educational Leadership Sunulan Bildiri, Lisbon,Portugal.
- Adams, D. M. (2000). Learning and teaching styles. collaborative action research report. *ERIC Processing and Reference Facility*. (141), 1-19.
- Ağca, R. K. (2006). *Hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Ankara.
- Akgül, M. Ş. (2018). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerinin belirlenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Alakurt, T., ve Keser, H. (2015). Bilgi paylaşma davranışları ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1033-1054.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Artvinli, E. (2010). CoğraGYa öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408.
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Balderstone, D. (2005). *Teaching styles and strategies. In Teaching Geography in Secondary Schools* (pp. 113-132). London: Routledge.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bayraktar, C. ve Otrar, M. (2007). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma (Rize ili örneği). 139-170.
- Becerem, S. (2004). *An Investigation into the Impact of Matched Learning, and Teaching Styles on Student Success in ELT Prep Classes* (Unpublished Master's thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Social Science, Çanakkale.
- Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E. ve Geban, Ö. (2002). *Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri, Ankara.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bordens, K., S. and Horowitz, I., A. (2002). Chapter 7: Conformity, compliance and obedience. *Social Psychology*, 2, 235-286.
- Boydak, H. A. (2017). *Öğrenme stilleri*. (22. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). A comparative analysis of the effect of dunn and dunn learning styles model and traditional teaching method on 6th grade students' achievement levels and attitudes in science education lesson. *Elementary Education Online*, 8(3), 741-754.
- Brostrom, R. (1979). Training style inventory (TSI). *The 1979 annual handbook for group facilitators*, 8, 92-98.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS Release 10 for Windows: A guide for social scientists*. London: Routledge.
- Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series). *New York: Taylor & Francis Group*, 396, 7384.
- Cano-Garcia, F. and Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. (3rd Ed.). London: Continuum.
- Comrey, A. L. and Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Crocker, L. and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Ed.). Ohio: Pearson.
- Çıkrıkçı, Ö. (2015). Çocuk ve ergenler için bilinçlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 905-916.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Çubukçu, Z. (2004). *Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi*. XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1979). Learning Styles / Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Dunn R. and Dunn, K. (1993). *Learning styles/teaching styles should they can be matched*. 238-244.
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal components analysis* (No. 69). Sage.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E., S. ve Çinko, M. (2016). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. (1. Baskı). Ankara: Gazi Yayınları.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 212-225.
- Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: a solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-77.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erginer, E. (1994). Öğrenmeyi öğretme disiplini geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 15-21.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.

- Ertekin, E. (2005). *Öğrenme ve öğretme stilleri üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational psychology*, 24(4), 509-530.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Felder, R. M. and Henriques, E., R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign language annals*, 28(1), 21-31.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE prism*, 6(4), 18-23.
- Felder, R. M. and Silverman, L., K. (1998). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Fender, G. (2001). *Öğrenmenin ABC'si*. (3. Baskı). (Çev. Osman Akınlıay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fischer, B. B. and Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational leadership*, 36(4), 245-254
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill, (pp. 166-83).
- Gagne, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39(4), 377.
- Gencel, I. E. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 635-648.
- Göldağ, B. (2017). Öğrencilerinin öğrenme stilleri ile bilgisayar kaygısı ve bilgisayar öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 39-52.
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102.

- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2008). Usability evaluation of “Web Macerası” as an instructional and evaluation method. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 209-236.
- Gümüş, B. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kalite Basım.
- Güven, M., Çardak, Ç. S., Sever, D. ve Vural, L. (2008). *Türkiye’de öğrenme stillerine ilişkin yapılan araştırmaların kullanılan envanterler boyutunda incelenmesi*. II. In International Conference on Educational Sciences, Department of Educational Sciences Faculty of Education Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). The relationship between teacher candidates’ learning styles and critical thinking dispositions (An Investigation on the students in faculty of education in Anadolu University). *Elementary Education Online*, 7(1), 53-70.
- Güven, M., Polat, M., Yıldız, G., Sönmez, T. ve Yetim, N. (2016). An examination of the researches related to teaching styles measurement instruments. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies*, 6(11), 117-138.
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5), 1995-96.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Green, J. C., Krayder, H. and Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage Publications.
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. (2010). Fen Bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim Fen ve Matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1), 77-99.
- Heimlich, J. E. ve Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now?. *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), 17-26.

- Huang, J. (2009). What happens when two cultures meet in the classroom? *Journal of Instructional Psychology*, 36, 335-342.
- Işıldar, G. (2008). Meslek yüksek okulları boyutunda çevre eğitimi'nin çevreci yaklaşımlar ve davranışlar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 759-778.
- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M. ve Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31-57.
- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 129-139.
- Jonassen, D. H. and Grabowski, B. L. (1993). *Individual differences: Learning and instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd Ed.). Pearson Education.
- Joyce, B. and Weil M. (1972). Conceptual complexity, teaching style and models of teaching. *A Paper prepared for the 1972 Annual Meeting of the National Council for the Social Studies*.
- KafHasırcı, Ö. ve Bulut, S. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretim stillerine etkisi. *Çukurova University Journal of Faculty of Education*. 3(33),43-49.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Kansız, İ. E. (2016). *İstanbul'daki alışveriş merkezleri bazında tüketici davranış modellerinin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmesi* (Unpublished doctoral dissertation). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstatistik Anabilim Dalı, İstanbul.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16.Baskı). Ankara: Nobel.

- Karataş, E. (2004). *Bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretim stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi* (Unpublished Master's Thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Keefe, J. W. and Ferrell, B. G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational leadership*, 48(2), 57-61.
- Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarı ile ilişkisi (Malatya ve Elazığ illeri örneği) /İdentiGYing learning styles of students attending the 5th and 6th grade of elementary education and its relation with academic success (example of Malatya and Elazığ provinces)*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Elazığ.
- Kolb, A. Y. (2005). *The Kolb learning style inventory–version 3.1 2005 technical specifications*. Boston, MA: Hay Resource Direct.
- Konak, N. (2010), Çevre Sosyolojisi: Kavramsal ve Teorik Gelişmeler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 271-283.
- Kulinna, P. H. and Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.
- Leung, K. K., Lue, B. H. and Lee, M. B. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Medical Education*, 37(5), 410-416.
- Martinsen, O. (1994). *Cognitive style and insight*. Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. (2. Baskı). Detay Yayıncılık.
- McCarthy, B. (1997). A tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 54(6), 46-51.

- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). London: Pearson.
- Miller, L. M. (2005). Using learning styles to evaluate computer-based instruction. *Computers in human behavior*, 21(2), 287-306.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Great Britain: Sage Publications.
- Orak, Z. (2015). *Türkiye de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım.
- Pehlivan, K. B. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Poyraz, C., Gülten, D. Ç., ve Soytürk, İ. (2012). Öğrenme stillerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi. *Hayef Journal Of Education*, 9(1), 1-11.
- Prashnig, B. (2004). *Power of diversity: new ways of learning and teaching through learning styles*. AveC Black.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1), 87-111.
- Riechmann, S. W. and Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology*, 87(2), 213-223.
- Riding, R. and Rayner, S. (2013). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

- Saban, A. (2002). Öğretme Öğrenme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Publishing.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin türkçe uyarlama çalışması. *E-Journal of New World Science Academy*. 5(4), 1227-1242.
- Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Soloman, B. A. and Felder, R. M. (2005). Index of learning styles questionnaire. *North Carolina State University*. Research, 5, 2005, <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html> (Erişim tarihi:14.05. 2019).
- Sovyanhadi, M. and Cort, M. A. (2004). Effectiveness of various nutrition education teaching methods for high school students: a case study in Alabama. *United States. Malaysian journal of nutrition*, 10(1), 31-37.
- Stitt-Gohdes, W. L. (2001). Business Education Students' Preferred Learning Styles and Their Teachers' Preferred Instructional Styles: Do They Match?. *Delta Pi Epsilon Journal*, 43(3), 137-51.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Şimşek, Ö. (2007) *Marmara öğrenme stilleri ölçeği 'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (5.Baskı) Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 11.02.2019 tarihinde indirilmiştir.

- Uzunsakal, E. ve Yıldız, D. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi* (Unpublished doctoral dissertation). Marmara University Institute of Educational Science. İstanbul.
- Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2). 1-16.
- Yıldız, M. ve Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Eurasia Social Science*, 7(22). 311-326.
- Yurtseven, R. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, AGYon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Retrieved March 18, 2009, from: <https://katalog.marmara.edu.tr/eyayin/tez/T0061759.pdf>
- Yılmaz, A. (2018). *Fen Bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartlarının belirlenmesi: ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). *Comparison and contrast of the learning styles of the prep class students and the teaching styles of the English teachers at some Anatolian high*

schools (Unpublished master's thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences. Ankara.



ÖZGEÇMİŞ

Yazar, 1990 yılında Hatay’da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Hatay’da tamamladı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. Sınıfında Erasmus programı ile Danimarka’nın College Sealand Üniversitesi’nde 3. sınıfını tamamlayıp staj yaptı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2014 yılında mezun oldu. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında 2016 yılında Yüksek Lisansa başladı. Şu an Özel bir okulun ilköğretim bölümünde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca çalıştığı kurumda Üstün Potansiyelli öğrenci eğitimi departmanında koordinatörlük yapmaktadır. Yazarın ulusal ve uluslararası sempozyum ve kongrelerde Sınıf öğretmenliği ile ilgili çeşitli sunumları ve akademik çalışmaları bulunmaktadır.

EKLER

Ek-1: Öğretme Stili Ölçeği (1. Kısım)

AMAÇ

Daha nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı yaratmak ve siz değerli öğretmenlerimizin kendini daha yakından tanımasını sağlayarak, öğretim stilleri hakkındaki eğilimlerinizi fark etmeniz amacıyla hazırlanan aşağıdaki ölçeği doldurarak sağlamış olduğunuz katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. Bu sorulara vereceğiniz yanıtlar, araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Katılım gönüllülük esasına bağlı olup dilediğinizde çekilebilirsiniz.

Araştırmacının

Adı: Nesrin

Soyadı: HÜRRİYETOĞLU

İletişim Bilgileri: e-mail: akrannesrin19@gmail.com

Ad Soyad:

Tarih:

Yaş:

Cinsiyet:

Kadın:

Erkek:

Öğrenim Durumu:

Ön lisans:

Lisans:

Yüksek

Lisans:

Doktora:

Belirtilmemiş:

Deneyim Yılı:

1-5:

6-10:

11-15:

16-20:

20-25:

26 yıl ve üzeri:

Görev yaptığınız yer:

İl merkezi: İlçe merkezi: Belde/Kasaba: Köy:

AÇIKLAMALAR:

Aşağıda yer alan her cümleyi dikkatlice okuyunuz. Cümlelere katılıp katılmadığınıza karar verdikten sonra öğretme stilinize uygun bulduğunuz seçeneği işaret koyarak belirtiniz. Örneğin, kesinlikle katılıyorsanız, cevap kağıdınızdaki ilgili soruyu aşağıdaki gibi işaretleyiniz. Lütfen bütün soruları yanıtlayınız. Cevaplarınız için tükenmez kalem kullanınız.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
(X)				

No	ÖĞRETME STİLİ ÖLÇEĞİ (1. KISIM)	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Ders anlatırken ayağa kalkmayı ve tüm vücudumu hareket ettirmeyi tercih ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Okuduklarımın altını çizerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Not alırken renkli kalemler kullanmayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Önemli bir konuyu dinlerken not alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Ders anlatırken konu ile ilgili anahtar sözcükler kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Ders anlatırken sık sık mimik kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Model inşa edeceğim zaman parçaları söküp takmayı ve onları hareket ettirmeyi severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Müzik dinlemeyi severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	İşittiklerim daha çok aklımda kalır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Okuduğum şeylere göre duyduklarımı daha iyi anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Ders anlatırken bilgi ve kavramları sembol ve resimlere dönüştürürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Karmaşık konuları anlatırken uygun şekilde çizimler yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Konuyu tekrar ederken yüksek sesle okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Problem çözerken soruyu yüksek sesle okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek-2: Öğretim Tercihleri Ölçeği (2. Kısım)

No	ÖĞRETİM TERCİHLERİ ÖLÇEĞİ (2.KISIM)	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Oyun hamuru ve lego ile etkinlikler yaptırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Ritmik sayma yaptırırken öğrencilerimle birlikte beden perküsyonu ile sayma yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Ders anlatırken sınıfın gürültüsü beni etkilemez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Ders anlatırken sık sık drama, rol oynama etkinliklerini yaptırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Öğrencilerimi konu kapsamı içerisinde sık sık geziye götürürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Sınıftaki sıra düzenini sık sık değiştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Öğrencimin yaptığı hataları ona sözlü olarak anlatırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Öğrencimin yaptığı hataları ona mutlaka gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Öğrencimin doğrularını onu alkışlatarak kutlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Doğal disiplin çerçevesinde öğrencilerimle etkileşimli ders işlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Derste video, poster, kavram haritaları, grafikler kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Öğrencilerimin doğrularını defterine sembolle göstererek kutlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Öğrencilerim öğrenmesi gereken önemli bilgileri ezgiye dönüştürür, birlikte söyleriz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Sınıfta sıklıkla parmak kukla gibi sözel etkinlikler yaptırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15.	Ders esnasında öğrencilerin bilgiyi ortaya çıkarmalarına yardımcı olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Öğrencilerime dokunabilecekleri nesnelere, kes, yapıştır materyalleri hazırlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Öğrencimin yaptığı hataları ona hata yaptığı yeri tekrar yaptırarak öğretirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Öğrettiğim her bilgiyi deftere mutlaka yazdırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Ders anlatırken verilmesi gereken tüm bilgileri veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Sınıfta tartışma grupları oluşturarak ders işlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Ders anlattığımda sınıftaki herkesin beni sessizce dinlemesini isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	Küçük gruplar halinde etkinlik yaptırmaya özen gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	Problemleri fasulye, dama taşları, sayma çubukları kullanarak yaptırmaya özen gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	Öğrencilerime derste aktivite yaptırırken süreci anlatır ve serbest bırakırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	Ders anlatırken sınıfın sessizce beni dinlemesini sağlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	Ders anlatırken küçük gruplar halinde öğrencilerimi yönlendiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27.	Ders anlatırken öğrencilerimin etkin katılımına özen gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	Sınıfta okuma etkinliği yaptırduğымda hafif bir müzik açarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.	Öğrencilerimin renkli kalemler kullanmaları konusunda hassasiyet gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	Öğrencilerimle arkadaş gibiyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.	Öğrencilerime hazırladığım çalışma kağıtlarını kontrol etme ihtiyacı hissetmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	Öğrencilerin dersteki motivasyonlarını arttırmak için konu ile ilgili farklı alanlarda ders anlatırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	Sınıfımda 4-6 kişilik küme düzeni vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.	Sınıfta çok sayıda çoklu-duyuşsal kaynak bulunmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	Sınıfta büyük grupla etkinlik yaptırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	Ders anlatırken sorumluklarımı öğrencilerimle paylaşıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.	Ders anlatırken tüm sınıfa hitap ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38.	Sıra düzeni ile ilgili alternatif düzenlemeler yaparım. (sessiz, aktif, konuşkan).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	Sınıftaki eşyaların ve materyallerin yerlerini sık sık değiştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	Ders anlatırken öğrencilerimi de sürece dahil ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	Deney yapmayı çok severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.	Dersimi materyal ile anlatmaya özen gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>