

T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ  
TERCİHLERİNİN BELİRLİ DEĞİŞKENLERE  
GÖRE İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan  
Burcu DEMİR

NİĞDE  
Şubat-2015





T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ  
TERCİHLERİNİN BELİRLİ DEĞİŞKENLERE  
GÖRE İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan  
Burcu DEMİR

Danışman  
Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

NİĞDE  
Şubat-2015

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışmamın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 02/03/2015

Burcu DEMİR



## ONAY SAYFASI

Yrd.Doç.Dr. Mehtap AYDINER UYGUN danışmanlığında Burcu DEMİR tarafından hazırlanan "**Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

04 / 03 / 2015

### JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Üye : Doç. Dr. Feyzan VURAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Aysun Rabia HAMZAOĞLU



.....  
.....  
.....

### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince, bana her konuda yol gösteren ve beni her zaman destekleyen, tezim esnasında yaşadığım sorunlara çözüm üretmeye yönlendiren, bilgi ve deneyimleriyle tez yazım sürecime ışık tutan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca beni yüreklendiren maddi manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım aileme içten teşekkür ederim.

Şubat 2015

Burcu DEMİR

## ÖZET

# MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ TERCİHLERİNİN BELİRLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

DEMİR, Burcu

Niğde Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Şubat-2015, 116 sayfa

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerini tespit etmektir. Araştırmada; müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeyleri, belirlenen değişkenlere göre karşılaştırılmaktadır. Bu değişkenler cinsiyet, hizmet süresi, öğrenim durumu, demirbaş çalgının bulunma durumu, müzik derslerinde öğretmen ve öğrenci tarafından kullanılan çalgılar, mesleki eğitimlerinde öğrenimini gördükleri çalgılar, müzik odasının bulunma durumu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitime katılma durumu, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görme durumudur.

Araştırma, ilişkisel araştırma türlerinden *nedensel karşılaştırma* araştırmaları grubunda yer almaktadır. Araştırma kapsamında uygulama yapılan iller Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize ve Sinop'tur. Araştırmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında sözü edilen 12 ilde görev yapan 245 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun (%33,5), *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih etmekte olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin en az tercih ettikleri (%12,7) öğretim stili grubunun ise *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Müzik öğretmeni, öğretim stilleri, öğretim stilleri ölçeği.

## ABSTRACT

### THE INVESTIGATION OF MUSIC TEACHERS' TEACHING STYLE CHOICE ACCORDING TO CERTAIN VARIABLES

DEMIR, Burcu

Master's Degree, Fine Arts Main Discipline, Music Education Department

Thesis Advisor: Assoc. Dr. MEHTAP AYDINER UYGUN

February-2015, 116 Page

The purpose of this study is to determine the level of chosen teaching styles by music teachers. In the study; the level of preferred teaching styles by music teachers are compared according to certain variables. These variables are; the gender, length of teaching service, education level, the presence of music instrument's fixtures, musical instruments used during the music classes by teachers and students, the musical instruments used by the students who are trained as musicians during the vocational training, the presence of music room, students per class, the status of participating in in-service training, the state of studying regarding teaching methods and techniques of music education.

The study has taken place in the casual research group among the relational research types. The scope of the research includes the provinces of Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize and Sinop. The sample group of the study is comprised of 245 music teachers who serve in the above mentioned 12 provinces in the 2012-2013 academic years. As a result of the research, it has been determined that the majority of the music teachers, which makes %33.5, prefer the styles of *the facilitator /personal model / expert teaching models* much more when compared to the other teaching style groups. The least preference group (% 12.7) chosen by the music teachers has also been determined as *delegator/facilitator/expert teaching styles*. In the study, it has also been examined whether the preference level of teaching styles used by music teachers shows the significant difference or not according to some variables.

**Key Words:** Music teacher, teaching styles, the scale of teaching styles



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	vi
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	ix
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Müzik Öğretimi .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Müzik Öğretimi .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. Müzik Öğretmeninin Nitelikleri .....</b>	<b>5</b>
<b>1.4. Öğretim Stili .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4.1. Uzman Öğretim Stili.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4.2. Otorite Öğretim Stili.....</b>	<b>8</b>
<b>1.4.3. Kişisel Model Öğretim Stili .....</b>	<b>8</b>
<b>1.4.4. Kolaylaştırıcı Öğretim Stili .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4.5. Temsilci Öğretim Stili.....</b>	<b>9</b>
<b>1.5. Araştırmanın Problem Cümlesi.....</b>	<b>10</b>
<b>1.6. Araştırmanın Amacı .....</b>	<b>11</b>
<b>1.7. Araştırmanın Önemi.....</b>	<b>12</b>
<b>1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları .....</b>	<b>12</b>
<b>1.9. Araştırmanın Sayıtları.....</b>	<b>12</b>
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>13</b>
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>13</b>
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>34</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....</b>	<b>34</b>
<b>3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı .....</b>	<b>39</b>

<b>3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....</b>	<b>39</b>
<b>3.5. Verilerin Analizi.....</b>	<b>40</b>
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>41</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>41</b>
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>74</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1. Sonuçlar .....</b>	<b>74</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>82</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>84</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>90</b>
<b>KİŞİSEL BİLGİLER.....</b>	<b>102</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre dağılımı .....	35
<b>Tablo 3.2.</b> Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre dağılımı .....	36
<b>Tablo 3.3.</b> Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	36
<b>Tablo 3.4.</b> Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımı .....	37
<b>Tablo 3.5.</b> Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerine göre dağılımı .....	38
<b>Tablo 3.6.</b> Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı .....	38
<b>Tablo 3.7.</b> Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin esas olan eğitimlerine göre dağılımı .....	38
<b>Tablo 3.8.</b> Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yapılan okul türlerine göre dağılımı .....	39
<b>Tablo 3.9.</b> Öğretim Stilleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları.....	40
<b>Tablo 4.1.</b> Müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri .....	41
<b>Tablo 4.2.</b> Müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri.....	48
<b>Tablo 4.3.</b> Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması .....	51
<b>Tablo 4.4.</b> Müzik öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerine göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri .....	53

<b>Tablo 4.5.</b> Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin meslekteki hizmet sürelerine göre karşılaştırılması.....	55
<b>Tablo 4.6.</b> Müzik öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri.....	57
<b>Tablo 4.7.</b> Müzik öğretmenlerinin okullarında demirbaş çalgının bulunma durumuna göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri .....	58
<b>Tablo 4.8.</b> Müzik öğretmenlerinin okullarında bulunan demirbaş çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri.....	59
<b>Tablo 4.9.</b> Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullandıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri .....	60
<b>Tablo 4.10.</b> Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin derslerinde kullandıkları çalgılara göre karşılaştırılması.....	61
<b>Tablo 4.11.</b> Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerinin kullandıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri .....	62
<b>Tablo 4.12.</b> Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğretimini yaptıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri .....	63
<b>Tablo 4.13.</b> Müzik öğretmenlerinin öğrenimini gördükleri çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri.....	64
<b>Tablo 4.14.</b> Müzik öğretmenlerinin okullarında müzik odasının bulunma durumuna göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri .....	65
<b>Tablo 4.15.</b> Müzik öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri.....	66
<b>Tablo 4.16.</b> Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre karşılaştırılması.....	67
<b>Tablo 4.17.</b> Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi programı değişikliğiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri.....	68

<b>Tablo 4.18.</b> Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre karşılaştırılması.....	69
<b>Tablo 4.19.</b> Müzik öğretmenlerinin mesleki eğitimleri süresince öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görme durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri.....	70
<b>Tablo 4.20.</b> Müzik öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri.....	71
<b>Tablo 4.21.</b> Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi bir eğitim alıp-almama durumlarına göre karşılaştırılması.....	71
<b>Tablo 4.22.</b> Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki katsayıları.....	73

## KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

Aritmetik ortalama	$\bar{X}$
Aktarma	Akt.
Çeviren	Çev.
Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	vd.
Editör/yayına hazırlayan	Ed.
Frekans	f
Milli Eğitim Bakanlığı	MEB
Standart Sapma	ss
Yüzde	%

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna temel oluşturan literatür verileri sunulmakta, araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılık ve sayıltıları açıklanmaktadır.

#### 1.1. Müzik Öğretimi

Müzik öğretimi insanın müzikle ilişkisinden kaynaklanır. İnsanın müzikle ilişkisinin ise doğumdan önceki dönemde başladığı söylenebilir. “İnsan yavrusunun daha anne rahmindeyken annenin kalp atışlarından etkilendiği ve doğduğunda da bu bildik sesi duyunca rahatladığı öne sürülmektedir. Nitekim yapılan bazı deneylerle ses bandına alınmış kalp atış sesi dinleyen bebeklerin, sessiz odada yatanlara oranla daha erken uykuya daldığı gözlenmiştir. Bu durum, insanın daha doğmadan önce müziksel öğelere duyarlılık kazandığının sınırlı bir göstergesi olarak kabul edilebilir” (Uçan, 1996a:20). Anne karnındayken başlayan insan-müzik ilişkisi, insan yaşantısının her döneminde kimi zaman yoğunlaşarak, kimi zamansa daha durgun bir şekilde, ama sürekli devam eder. Müziğin insan yaşamında bu denli önemli bir yer tutması, insanın “özgünü ve güzeli seslerle ifade etme” gereksinimini karşılamasının yanı sıra, müziğin insan yaşamının değişik boyutlarındaki işlevlerinden kaynaklanır. Müzik, insan yaşantısının bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel boyutlarında kümelenebilecek çok yönlü işlevlere sahiptir. Müziğin insan yaşamındaki bu işlevlerinin işlerlik sağlayabilmesi de müzik eğitimiyle mümkündür.

Müzik eğitimiyle, bireylerin müziksel çevresiyle olan etkileşimlerinin daha sağlıklı, dengeli, verimli ve etkili olması hedeflenir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesinin ise büyük oranda; müzik eğitiminin, insanın içinde bulunduğu -bir başka deyişle yaşantılarının olduğu- çevresinin fizyolojik ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmasına, planlanmasına ve uygulanmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenledir ki müzik eğitimi, en yalın ve özlu anlamda: “Bireye *kendi yaşantısı yoluyla* amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma süreci” (Uçan, 2005:30) olarak tanımlanmaktadır.

Müzik eğitiminin odağında bir başka deyişle merkezinde müzik öğretimi bulunmaktadır. Müzik öğretimi, müzik eğitiminin en planlı, en programlı şekilde okulda yürütülen kısmıdır. Müzik öğretimi genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) olmak üzere üç ana boyutta gerçekleştirilmektedir (Uçan, 1996b:116).

Genel müzik öğretimi; okul, bölüm, kol, dal ve program ayrımı gözetmeksizin herkese yönelik olarak yapılan müzik öğretimidir (Uçan, 1996b:116) ve ülkemizde örgün eğitim sisteminin genellikle her düzeyinde kapsanmakta, ilköğretim öncesi ve ilköğretim düzeylerinde “zorunlu”, genel liselerde “seçmeli”, üniversitelerin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında “zorunlu seçmeli” olarak yer almaktadır.

Özengen müzik öğretimi; müziğe veya onun belli bir dalına genel ilginin ötesinde özel ilgi duyan, yatkın ve istekli olanlara yönelik olup (Uçan, 1996b:116), ülkemiz örgün eğitim sistemi içerisinde ilköğretim düzeyinde ve liselerde ders dışında yapılabilen koro, bireysel veya toplu çalgı gibi müzik çalışmalarında yer almaktadır.

Mesleki müzik öğretimi ise müzik alanını veya bu alanın belirli bir dalını meslek olarak seçmek isteyenlere yönelik olup (Uçan, 1996b:116) ülkemizde; güzel sanatlar liselerinde, devlet konservatuvarlarında ve eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında gerçekleştirilmektedir.

Boyutu, düzeyi, süresi, biçimi ve içeriği ne olursa olsun müzik öğretimi; öğrenci, müzik öğretim programı ve öğretim planları, müziksel öğretme-öğrenme ortamı, müzik öğretim hizmeti, müzik öğretmeni ve fiziki-mimari çevre olmak üzere altı temel öğeden oluşur (Uçan, 1996b:118).

Müzik öğretiminin bahsedilen öğeleri, öğretimin temellendirildiği kurama ya da felsefeye göre şekillenir. Türk Eğitim sistemi içerisinde 2006 yılına kadar geçen süreçte öğretim programlarının temel felsefesini davranışçı kuram oluşturmuştur. Davranışçı kuramda; “İnsan davranışları çevre tarafından belirlenir ve kontrol edilir, eğer uygun bir çevre oluşturulursa ancak o takdirde istenilen davranışa ulaşılabilir” tezi savunulmaktadır. Davranışçı kurama dayalı olarak oluşturulan “1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programı”, 2006-2007 öğretim yılına değin yürürlükte kalmıştır. Ancak sonrasında farklı öğretim felsefelerinin ortaya çıkması ile birlikte davranışçı kuram da giderek cazibesini yitirmiş ve yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmak zorunda



kalmıştır (Albuz, Akpınar, 2009:1). 1.2’de müzik öğretiminin de dayalı olduğu yapılandırmacı yaklaşıma ve müzik öğretimindeki yansımalarına kısaca değinilmektedir.

## **1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Müzik Öğretimi**

Eğitim bilimlerinde öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan gelişmeler, eğitimde niteliği artırmaya duyulan gereksinim ve giderek öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme isteği, yeni yaklaşım arayışlarını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda günümüzde eğitim alan yazınında en çok ilgi gören yaklaşım ‘yapılandırmacılık’ olmuştur. Öğretme-öğrenme sürecindeki uygulama ve yenilikler, öğrencilerin etkili iletişim kurma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, bilginin doğruluğunu sorgulama ve karmaşık problemleri çözüme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche 2006, Akt. Demirel, 2010:147). Bu amaçlara ulaşmada en etkili yolun yapılandırmacılık olduğu eğitimciler arasında yaygın olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2010:147).

Yapılandırmacılık, önce bilginin doğası ve öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak ortaya çıkmış daha sonra, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgilenen bir yaklaşım olarak gelişme göstermiştir. Bu anlamda yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, bilgi ve öğrenmeye ilişkin bir felsefedir (Açıkgöz, 2002; Brooks ve Brooks, 1999a; Demirel, 2006; Hanley, 1994, Akt. Oğuz, 2011:317). Yapılandırmacı öğrenmede bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999; Akt. Demirel, 2010:148). Buradan hareketle yapılandırmacılık “Bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerileri kullanarak bilgiyi, zihinsel olarak yapılandırma sürecidir” denilebilir (Demirel, 2010:148).

Yapılandırmacı öğretimde amaç, öğrencinin bilgiyi var olan zihinsel şeması içinde özümsemesini ve bu süreçte etkin bir rol oynamasını sağlamaktır. Bu süreçte öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri değil, okulda öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda uygulamaları önemlidir (Hanley, 1994; Akt. Oğuz, 2011:326). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenci “öğrenmeyi öğrenmek” durumundadır (Olsen, 1999; Akt. Oğuz, 2011:330). Bu yaklaşıma dayalı olarak öğretmen de iyi bir orkestra şefi gibi gözlemci,

yönlendirici, rehberlik edici, kolaylaştırıcı ve yardım edici olmalıdır (Senemoğlu, 2011:627).

Yapılandırmacı yaklaşım 2006 yılından itibaren müzik öğretiminin de dayalı olduğu bir yaklaşımdır. Bu bağlamda 2006 yılı ilköğretim müzik dersi öğretim programı; **“Çalma-Söyleme-Dinleme”**, **“Müziksel Algı ve Bilgilenme”**, **“Müziksel Yaratıcılık”** ve **“Müzik Kültürü”** adı altında 4 öğrenme alanı üzerinde yapısalci anlayışla biçimlendirilmiş ve kazanımlar bu öğrenme alanlarıyla kenetli olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde 2008 yılı lise müzik dersi öğretim programı öğrenme alanları da **“Söyleme-Çalma”**, **“Dinleme”**, **“Müziksel Algı ve Bilgilenme”**, **“Müzik Kültürü”** ve **“Müziksel Yaratıcılık”** biçiminde yapılandırılmıştır. Ayrıca ilköğretim müzik dersi öğretim programı, “öğretme-öğrenme süreci” yan işleniş bölümü ile 5E modeli diye tanımlanan **“Giriş”(engage)**, **“Keşif” (exploration)**, **“Açıklama” (Explain)**, **“Derinleştirme” (Elaborate)**, **“Değerlendirme” (Evaluate)** basamaklarına dayandırılmış, programın uygulanmasında bu model temel alınarak, konuların etkinlik esasına göre düzenlenip işlenmesi amaçlanmıştır (Albuz, Akpınar, 2009:6-7).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ilköğretim müzik dersi öğretim programında şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2006; Akt. Ataman, Okay, 2009:2):

- Öğrenci merkezli olmalıdır.
- Öğrenci pasif durumda değil, aksine dersin etkinlikler boyutuna aktif olarak katılabilmelidir.
- Program öncülüğünde öğrenilecek her beceri ve bilgi, mutlaka yaşam içerisinde kullanılabilir niteliğe dönüştürülmelidir.
- Programın uygulanma sürecinde bireylerin yetenek ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Müziğin içselleştirilebilmesi, ancak müzik dersinin yaşanarak ve yaşatılarak işlenebilmesi ile mümkündür.
- Müzik öğretiminde uygulamalar yoluyla bilgiye ulaşılmalıdır.

- Müzik öğretimi kavramlar ve kurallar yolu ile değil, müziğin tüm boyutlarının eyleme dönüştürülmesi ve hissettirilmesi ile gerçekleştirilmelidir.
- Nota öğretimi amaç değil, yalnızca araç olmalıdır.

Müzik öğretimi sürecinin temelinde müziksel öğretme ve öğrenme bulunur. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğretme ve öğrenme kavramlarının da dönüşüm göstereceği açıktır. Öğretme kavramının genel tanımından yola çıkarak müziksel öğretme “Müziksel öğrenmeyi kılavuzlama işidir. Bireyin müziksel davranışlarında değişiklik meydana getirmek için yani müziksel öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür (Büyükkaragöz, Çivi, 1997:30; Akt. Sünbül, 2010:14). Müziksel bilgi ve becerileri kazandırma, başka bir deyişle müziksel öğrenmeyi sağlama etkinliğidir” (Erdem, 1998:20; Akt. Sünbül, 2010:14) şeklinde tanımlanabilir.

Müzik öğretiminde öğretme etkinliğini gerçekleştirme rolünü müzik öğretmeni üstlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretme etkinliğini gerçekleştirecek öğretilerde aranan nitelikler de dönüşüm göstermiştir. 1.3’de müzik öğretmenin niteliklerine kısaca değinilmektedir.

### **1.3. Müzik Öğretmenin Nitelikleri**

Müzik öğretmeni; Anayasa’da ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nda esasları çizilen öğretim alanı içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenen müzik öğretimi amaçlarının gerçekleşmesini sağlamakla yükümlü kişidir. Milli Eğitim Bakanlığı, müzik öğretiminin esas ve temel ilkelerini şöyle ortaya koymuştur:

“Öğrencide müzik sevgisi ve yeteneğini geliştirmek, onları sanat anlayışına ulaştırmak, her öğrenciyi ilgi ve yeteneğine göre şarkı söylemeye, bir müzik aleti çalmaya, müzik eserlerini dinlemeye ve müzik yapmaya isteklendirmek ve onlarda müzik duygu ve düşüncesini kazandırıp geliştirmek, öğrencinin müzik bilgisi ve becerilerini kazanmasına yardımcı olmak. Müzik çalışmaları yoluyla öğrencilerin Atatürk İnkılâplarına ve Türk Milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan yurttaşlar olarak yetiştirilmelerine ve milli birliğin geliştirilmesine yardım etmek. Evrensel müzik çalışmaları yanında “Türk Halk

Müziği”, “Türk Sanat Müziği”, “Modern Çağdaş Türk Müziği'nin”, tanıtılmasını, sevdirmesini ve geliştirilmesini sağlamak ve müzik aracılığı ile milletler ailesi içinde yakınlık ve dostluk duygularını pekiştirmek genel müzik öğretiminin esas ve temel ilkeleridir” (Bilgin, 1998:5-6).

Öğrencinin yukarıda sözü edilen müziksel öğrenmelerini sağlayacak öğretmenin, öğretme yeterliliklerine sahip olması gerektiği şüphesizdir. Müzik öğretmeni “müzik alanı bilgisini ve becerisini öğrenciye etkili olarak aktarabilmek için öğretme ve öğrenme sürecini planlama, organize etme, yöneltme, yürütme, yönlendirme ve değerlendirmeyi ilgilendiren didaktik ve metodik nitelikleri kazanmış olmalıdır” (Demirel, 2002; Sands, Özçelik, Busbridge ve Dawson, 1997; Akt. Kalyoncu, 2005:210-211). Yapılandırmacı yaklaşıma göre müzik öğretmeni öğrencilerine müziksel öğrenmeyi öğretmelidir.

Yapılandırmacı öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde üstlendiği roller şu şekildedir (Yager, 1991; Akt. Oğuz, 2011:329-330):

- Öğrencilerin; dersi yönlendirmelerine, öğretim yöntemlerini etkilemelerine ve dersin içeriğini değiştirmelerine izin vermek.
- Öğrencilere var olan bilgileriyle tartışabilecekleri yaşantılar sağlamak.
- Bilginin birincil kaynağı değil, ancak, öğrencinin öğrenebildiği kaynaklardan birisi olmak.
- Açık uçlu ve düşündürücü sorularla öğrencileri soru sormaya ve aralarında tartışmaya yöreklendirmek.
- Öğrenme durumlarında; “sınıflandırınız, analiz ediniz ve oluşturunuz” gibi bilişsel terimleri kullanmak.
- Öğrencileri özerk ve girişimci olmaya yöreklendirmek.
- Doğal verileri ve birincil kaynakları kullanmak.
- Öğrencilere, düşüncelerini açıkça anlatmalarına olanak vermek.
- Öğrencilere, soru sorulduktan sonra, düşünmeleri için zaman vermek.
- Öğrencileri, alternatif bilgi kaynaklarını kullanmaya yöreklendirmek.
- Öğrencileri, olayların ve durumların nedenlerini belirlemeye ve sonuçlarını kestirebilmeye yöreklendirmek.

- Öğrencileri, kendi düşüncelerini test etmeye ve sorularını yanıtlamaya yöreklendirmek.
- İşbirliğini artırmak için, işbirlikçi öğrenme stratejileri kullanmak.

Müzik öğretmeninin öğretme etkinliğinde yukarıda sıralanan rolleri ne şekilde üstlendiği sorusunun cevabı ise müzik öğretmeninin hangi öğretim stiline ya da stillerine sahip olduğunun bilinmesini gerekli kılmaktadır. 1.4'de öğretim stilleri ve öğretim stilleri sınıflandırmasına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

#### **1.4. Öğretim Stili**

Öğretim stili, öğretmenlerin öğrencileriyle olan öğretme ve öğrenme etkileşimlerinde sergiledikleri tutum ve davranışlarında baskın olan tercihleridir. Öğretim stili; öğretmenlerin kendilerini öğrenciye takdimlerinde, bilgi aktarımlarında, öğrencilerle etkileşimlerinde, görevlerin yönetiminde, devam eden işlerin kontrolünde ve öğrencilerin alanla kaynaşmasında gözlenir. Bu araştırmaya da temel olan öğretim stili sınıflandırmasına göre öğretim stilleri “Uzman”, “Otorite”, “Kişisel Model”, “Kolaylaştırıcı” ve “Temsilci” olmak üzere beş gruba ayrılır. Aşağıda bu öğretim stillerinin özellikleri kısaca açıklanmaktadır (Grasha, 2002:140).

##### **1.4.1. Uzman Öğretim Stili**

Uzman öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerin ihtiyacı olan bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler. Öğrencilerine ayrıntılı bilgiler göstererek ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri adına onları zorlayarak, öğrenciler arasında bir 'uzman' olma durumunu/statüsünü korumaya çalışırlar. Bilgilerin aktarılması ve öğrencilerin iyi bir şekilde hazırlanmasını sağlamakla ilgilendirler. Bu öğretim stilinde geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha, Yangarber-Hicks, 2000:5).

Bu öğretim stilinin avantajları öğrencilere bilgi, beceri, yetenek ve tecrübelerin kazandırılmasıdır. Dezavantajı da çok fazla bilgi, beceri, yetenek, tecrübe aktarımı yapıldığında deneyimsiz öğrencilerin gözünün korkutulabilmesidir. Bu stil sabit, standart ve esnek olmayan öğrenme biçimlerine yol açabilir. Bu öğretim stilinde öğrencilerin ihtiyaç ve hedeflerindeki bireysel farklılıkları göz ardı edebilir (Grasha, 2002:141-142).

### **1.4.2. Otorite Öğretim Stili**

Otorite öğretim stiline sahip öğretmenler sahip oldukları rol ve bilgiden dolayı, öğrenciler arasında statüye sahiptirler. Öğrencilerine pozitif ve negatif geribildirim sağlamakla, öğrenme hedeflerini, beklentileri ve öğrencileri yönetme kurallarını ve öğretim amaçlarını belirlemekle ilgilenirler. Çalışmaların doğru, kabul edilebilir, standart yollarla yapılması ve öğrencilere öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları yapıyı sağlamak ile ilgilenirler. Bu öğretim stiline de uzman öğretim stiline olduğu gibi geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha, Yangarber-Hicks, 2000:5).

Bu öğretim stiline avantajı net beklentilerin ve uygulamaların kabul edilebilir yolları üzerine odaklanmasıdır. Dezavantajları ise sınıf ortamında çok fazla kullanıldığı zaman daha katı, standartlaşmış ve daha az esnek öğrenim yollarının oluşmasına neden olmasıdır. Bu durumda öğrencilerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilebilir. Bu durum, sınıf yönetiminde katı ve sert bir ortamın oluşmasına neden olabilir (Grasha, 2002:142).

### **1.4.3. Kişisel Model Öğretim Stili**

Bu öğretim stiline öğretmen "kişisel örnek ile öğretim"e inanır ve nasıl düşünülmesi ve davranılması gerektiği konusunda bir ilkörnekle oluşturur. Öğrencilerine çalışmaların nasıl yapılması gerektiğini göstererek ve öğrencilerin, yaklaşımlarını önce gözlemleyip, sonra da benzerini yapmaları/taklit etmeleri adına onları teşvik ederek denetler, yol gösterir ve yönlendirme yapar. Bu öğretim stiline öğretmen, sınıfta rehberlik ve danışmanlık görevi üstlenir (Grasha, Yangarber-Hicks, 2000:5). "Kişisel Model" öğretim stiline, öğretmen özellikle bir enstrüman çalma, bir matematik problemi çözme ve dans öğrenme gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesinde öğrencileri ile işbirliği içinde çalışır ve bir rehber ya da antrenör rolünü üstlenir (Grasha, 2002:140).

Bu öğretim stiline avantajları: uygulamalarla öğrencilere bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiğinin doğrudan gösterilebilmesidir. Bu öğretim stili, doğrudan gözleme vurguda bulunur ve öğrencilere bir rol modelini nasıl izleyeceklerini gösterir. Bu öğretim stiline dezavantajları bu stile sahip öğretmenlerin kendi yolunun en iyi veya tek yol olduğuna inanmasıdır. Bu öğretim stiline bazı öğrenciler, modelin

beklentileri ve standartlarına ulaşamazlarsa zorlanırlar. Bu durumda kendilerini yetersiz hissedebilirler (Grasha, 2002:142).

#### **1.4.4. Kolaylaştırıcı Öğretim Stili**

Bu öğretim stili öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kişisel tabiatını vurgular. Bu öğretim stiline sahip öğretmen, öğrencilerini işbirlikçi ve bağımsız öğrenme etkinliklerine teşvik ederek, yol gösterir ve onları yönlendirir. Öğrencileri soru sormada, seçenekleri keşfetmede, alternatif yollar üretmede teşvik eder. Bu öğretim stiline sahip öğretmenin genel hedefi; öğrencilerin bağımsız hareket, girişim ve sorumluluk kapasitelerini geliştirmektir. Öğretmen, öğrencilerle birlikte projeler üzerinde çalışarak danışman rolü üstlenir. Öğrencilere olabildiğince çok yönlendirme, destek ve teşvik sağlamaya çalışır. Bu öğretim stiline sahip işbirlikçi ve öğrenci merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha, Yangarber-Hicks, 2000:5).

Bu öğretim stiline sahip öğretmenin avantajı, belli bir esneklik dâhilinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine odaklanılmasıdır. Bu öğretim stiline sahip farklı seçenekler ve alternatif eylem biçimleri sunulur. Bu öğretim stiline sahip dezavantajı oldukça zaman alıcı olmasıdır. Ayrıca bu stil olumlu ve onaylayıcı bir şekilde kullanılmazsa öğrencileri rahatsız hissettirebilir (Grasha, 2002:142).

#### **1.4.5. Temsilci Öğretim Stili**

Bu öğretim stiline sahip öğretmen, öğrencilerin otonom/özerk bir tarzda çalışma kapasitelerinin geliştirilmesi ile ilgilenir. Başka deyişle öğrencileri kendi kendini yönlendiren ve kendi başına girişim gösteren öğrenciler haline getirmeyi amaçlar. Bu öğretim stiline sahip öğrenciler projeler/çalışmalar üzerinde bağımsız olarak veya otonom/özerk takımların parçası olarak çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerin talebi doğrultusunda bir danışman ve kaynak kişi rolünü üstlenir. Bu öğretim stiline sahip grup ve bireysel öğrenme aktiviteleri baskındır (Grasha, Yangarber-Hicks, 2000:5).

Bu öğretim stiline sahip öğretmenin avantajı; bilgi, beceri ve bağımsız çalışma yeteneğine sahip olan öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunulmasıdır. Öğrencilerin becerileri hakkında edindikleri bilgiler, kendilerine güvenmeleri ve alanlarında profesyonel olmalarına katkı sağlar. Ancak bu öğretim stiline sahip öğrencilerin seviyesi ve yetenekleri yanlış

değerlendirilmiş olabilir. Öğrenciler daha özerk bir biçimde düşünme ve davranma yeteneğine sahip olmayabilir. Bu durumda bu öğretim stili öğrencinin öğrenmesinde dezavantaj oluşturabilir (Grasha, 2002:142).

Yukarıda bahsedilen her bir öğretim stili, öğretmenlerin uyacağı bir model değildir. Aksine, bahsedilen her bir öğretim stili öğretmenlerin tutum ve davranışları içinde değişen derecelerde bulunur. Öğretmenler arasında bu öğretim stillerinden bazıları, diğer stillerden daha baskındırlar. Baskın olan öğretim stilleri bir araya gelerek öğretim stilleri gruplarını oluştururlar. Öğretim stillerinin her birinin tıpkı bir ressamın paletindeki gibi farklı renkleri temsil ettiği düşünüldüğünde, renklerin farklı şekillerde bir araya gelerek farklı renkleri oluşturması ve baskın olan renklerin yanında diğer renklerin arka planda kalması gibi baskın olan öğretim stillerinin bir araya gelmesinde de diğer öğretim stillerinin arka plana düştüğü söylenebilir. Grasha'nın belirlediği beş öğretim stili, farklı şekillerde bir araya gelerek dört farklı öğretim stili grubunu oluştururlar. Bu gruplar: “*Uzman/Otorite*”, “*Kişisel Model/Uzman/Otorite*”, “*Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman*” ve “*Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman*” öğretim stili gruplarıdır. Her öğretim stili grubu içinde uzman öğretim stili her zaman mevcut olmuştur. Bunun sebebi öğretmenlerin diğer öğretim stilleri ile uzmanlıklarını bütünleştirmeleridir (Grasha, 2002:140).

Öğretmenlerin öğretim stillerinden hangisini ya da hangilerini tercih ettiklerinin bilinmesi öğretimi nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin birçok sorunun cevaplanmasına araç olabilir. Buraya kadar bahsedilenler ışığında oluşturulan araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri 1.5’te verilmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğretim stillerini tercih etme düzeyleri nasıldır?

#### **1.5.1. Araştırmanın Alt Problemleri**

Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde tercih ettikleri öğretim stillerinin düzeyleri:

a. Cinsiyetlerine,



- b. Meslekteki hizmet sürelerine,
- c. Öğrenim durumlarına,
- d. Okullarında demirbaş çalgının bulunma durumlarına,
- e. Okullarındaki demirbaş çalgılara,
- f. Müzik derslerinde kullandıkları çalgılara,
- g. Müzik derslerinde öğrencilerinin kullandıkları çalgılara,
- h. Müzik derslerinde öğretimini yaptıkları çalgılara,
- i. Mesleki müzik eğitimi süreçlerinde öğrenimini gördükleri çalgılara,
- j. Görev yaptıkları okullarda müzik odasının bulunma durumuna,
- k. Müzik derslerini yürüttükleri sınıfların ortalama mevcutlarına,
- l. Müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına,
- m. Mesleki eğitimleri süreçlerinde öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görme durumlarına,
- n. Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi bir eğitim alıp- almama durumlarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- o. Müzik öğretmenlerinin öğretim stili düzeylerinin ana ve alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

#### **1.6. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerini belirlemektir. Ayrıca müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinde bazı değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunup-bulunmama durumlarının tespiti de araştırmanın amaçları arasındadır. Araştırmada müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri düzeylerinin ana ve alt boyutları arasındaki ilişkiler de irdelenmiştir.

### **1.7. Araştırmanın Önemi**

Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin belirlendiği bu araştırma, müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin farkında olmalarına aracı olunması bakımından önem taşımaktadır. Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin farkında olması, öğrencilerinin öğrenme durumlarına uygun olan öğretim stillerini kullanmalarını ve öğretim ortamlarını daha etkin kılmalarını sağlayabilir. Araştırmada müzik öğretmenlerinin öğretim stili düzeylerine ve bu düzeylerin belirli değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip-göstermediğine ilişkin somut sonuçlar elde edilmesi, bu alanda öneriler getirilmesine katkıda bulunabilir. Araştırma öğretim stiliyle ilgili yapılacak diğer araştırmalara kaynaklık edilmesi bakımından da önem taşımaktadır.

### **1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize ve Sinop illerinin merkez ilçelerinde yer alan ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıflarında görev yapan 245 müzik öğretmeniyle sınırlıdır. Araştırma Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretim Stilleri Ölçeğinden” elde edilen verilerle ve müzik öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma ayrıca alt problemler bölümünde belirtilen değişkenlerle sınırlıdır.

### **1.9. Araştırmanın Sayıtları**

Bu araştırmada müzik öğretmenlerinin araştırma kapsamında uygulanan “Öğretim Stilleri Ölçeğini” doğru ve samimi olarak cevapladıkları sayıtlı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın diğer sayıtlısı, veri toplama aracının araştırmanın amacına, problem cümlesi ve alt problemlerinin çözümüne uygun olduğudur.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, eğitimcilerin öğretim stillerinin belirlendiği yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara, eskiden yeniye doğru tarih sırasıyla ve yazar soyadlarına göre alfabetik sırayla yer verilmektedir.

Corcoran (1997) “Teaching Styles Being Utilized in The Higher Education of Nutrition Practitionerse (Beslenme pratisyenlerinin yüksekokul eğitiminde kullandıkları öğretim stilleri)” konulu doktora tezinde, 116 Amerikan Diyetetik Derneği üyesi eğitimcinin öğretim stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversite ve kolejlerde görev yapan 116 Amerikan Diyetetik Derneği üyesi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; eğitimcilerin %65’inin en fazla *kişisel model/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan 116 eğitimcinin öğretim stillerinin, kolej ya da üniversitede öğretim verme durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada eğitimcilerin *kolaylaştırıcı* öğretim stilini daha çok yetişkin öğrencilere öğretim verirken, *temsilci* öğretim stilini de daha çok yetişkin olmayan öğrencilere öğretim verirken kullandığı tespit edilmiştir.

Short (2001) “Learning Teaching and Supervisory Styles in Field Education: The Working Alliance Investigated (Sosyal hizmetler alan eğitiminde öğrenme, öğretim ve danışmanlık stilleri ve öğrenme, öğretme ve danışmanlık stilleri arasındaki ilişki)” konulu doktora tezinde; sosyal hizmetler alan eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerini daha iyi eğitebilmelerine yardımcı olacak yolları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışma uyumları ile alan öğretmenlerinin ve öğrencilerinin alan tecrübelerine ilişkin memnuniyet düzeyi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 334 öğrenci ve 250 alan öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: öğrencilerin ve öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı bilgi formu, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiği Grasha-Reichmann (1975) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği” ve alan öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlendiği Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Çalışmada ayrıca alan öğretmenlerinin danışmanlık stillerinin belirlendiği Friedlander ve Ward (1994) tarafından geliştirilen “Danışmanlık Stilleri Ölçeği” ile çalışma

uyumunun belirlendiği Efstation, Patton ve Kardash (1990) tarafından geliştirilen “Yöneticiler ve Danışmanlar İçin Çalışma Uyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin ve alan öğretmenlerinin büyük bir bölümünün *işbirlikçi* ve *katılımcı* öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada alan öğretmenlerinin *temsilci* ve *kolaylaştırıcı* öğretim stillerini diğer öğretim stillerine oranla daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca alan öğretmenlerinin çalışma uyumu ölçeğinde tercihlerini *karşılıklı anlayıştan* yana kullandıkları ve öğrencilerin *alıcı odağını* tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme stilleri ile öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bilgin, Uzuntiryaki, Geban (2002) “Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Yaklaşımlarının Lise 1 ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarı ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi” konulu makalelerinde, lise 1 ve 2. sınıf kimya dersini veren öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının belirlenmesini ve öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2001-2002 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ankara’da bulunan sekiz lisede görev yapan 30 kimya öğretmeni ile lise 1.sınıftan 179 ve lise 2. sınıftan 152 olmak üzere toplam 331 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”, öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarını ölçen “Tutum Ölçeği”, öğrencilerin kimya dersindeki başarılarını belirlemede ölçüt olarak kullanılan 2001-2002 eğitim-öğretim yılı birinci dönem karne notlarıdır. Araştırma sonucunda; kimya öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun %30 oranı ile *uzman/otorite* öğretim stili grubunu ilk sırada tercih ettikleri, *kişisel model/uzman/otorite* ve *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili gruplarını ise %26,7 oranı ile eşit olarak tercih ettikleri belirlenmiştir. Kimya öğretmenlerinin son sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun da %16,7 oranı ile *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Quitadamo (2002) “Critical Thinking in Higher Education: The Influence of Teaching Styles and Peer Collaboration on Science and Math Learning (Fen ve

matematik öğretiminde öğretim stillerinin ve işbirlikçi öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi)” konulu doktora tezinde, fen ve matematik öğretim stilleri (öğretme işleminde rol oynayan davranışlar, tutumlar ve inançlar bütünü) ile işbirlikçi öğrenmenin, eleştirel düşünme üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 474 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından ilki Grasha’nın geliştirdiği (1996) “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Ayrıca “Eleştirel Düşünme Performansı Ölçeği” ile “Akran Grupları İçin İşbirlikçi Öğrenme Ölçeği” de veri toplama araçları olarak kullanılmışlardır. Araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde, öğretim stillerinin ve akran gruplarında *işbirlikçi öğrenmenin* etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada *öğretim stillerinin* ve *işbirlikçi öğrenmenin* fen ve matematik öğreniminde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. *Öğretim stilleri ve işbirlikçi küçük grup öğrenme modelinin* de öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini pekiştirdiği tespit edilmiştir.

Karataş (2004) “Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretim Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stillerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2003-2004 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi hazırlık sınıfı öğrencilerinden bilgisayara giriş dersini almakta olan 479 öğrenci ve adı geçen dersi veren 5 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği” ve “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı testi” de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin en fazla *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan 479 öğrencinin yarıya yakının (%44) baskın bir öğrenme stiline sahip olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; kız

öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışmada öğretim elemanlarının öğretim stilleriyle öğrencilerin öğrenme stillerinin en uyumlu olduğu öğrenci grubunun, sayısal alanlardan gelen öğrenciler olduğu belirlenmiştir

Mendoza'nın (2004) "Teaching Styles of Technological Institutes Faculty in El Salvador (El Salvador'da bulunan Teknoloji Enstitüsü'nde görev yapan öğretim üyelerinin öğretim stilleri)" konulu doktora tezinde, Teknoloji Enstitüsü'nde görev yapan öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim stilleri, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Teknoloji Enstitüsü'nde görev yapan 59'u erkek ve 25'i kadın olmak üzere toplam 84 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha tarafından geliştirilen "Öğretim Stili Ölçeği", yaş ve cinsiyetlerini belirlemek amacıyla kullanılan "Demografik Bilgi Formu" dur. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun %40,5 oranı ile *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu ve %35,7 oranı ile *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. En az tercih ettikleri öğretim stili gruplarının ise %11,9 oranı ile *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* ve *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grupları olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre; kadın öğretmenlerin en fazla %10 oranı ile *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* ve *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin ise en fazla %34 oranı ile *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken, öğretmenlerin öğretim stili gruplarını tercihlerinde yaşın önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Dugas'ın (2005) "Adopter Characteristics and Teaching Styles of Faculty Adopters and Nonadopters of a Course Management System (Yenilikçilik ve öğretim stillerinin, yeni bir eğitim teknolojisinin benimsenip benimsenmeyeceğine dair fakültelerde alınan kararlara olan etkisi)" konulu doktora tezinde öğretim üyesinin yenilikçi olma derecesi ve öğretim stiline, bir ders yönetim sistemini benimsemesi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir ders yönetim sistemini benimseyen 30 öğretim üyesi ile herhangi bir ders yönetim sistemini

benimsemeyen 31 öğretim üyesi olmak üzere 61 öğretim üyesi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Görüşme Formu” dur. Araştırma sonucunda, ders yönetim sisteminin benimsenmesi ya da benimsenmemesine dair alınan karar ile yenilikçilik derecesi ya da öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Üredi'nin (2006) “İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi” konulu doktora tezinde, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kademe, branş, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü ve en son mezun oldukları okul gibi değişkenlere göre sahip oldukları öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, bu değişkenlere göre öğretmenlerin mesleki algılarının anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul ilinde bulunan 49 ilköğretim okulunda farklı branşlarda görev yapan; okul öncesi, sınıf öğretmeni, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi, resim, müzik, yabancı dil, din kültürü ve diğer branşlar olmak üzere toplam 1306 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” ile öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ölçmek için Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; farklı branşlardan çalışmaya katılan öğretmenlerin en fazla (%45,8) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, ikinci sırada *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* (%35,1) öğretim stili grubunu, üçüncü sırada ise *uzman/otorite* (%10,1) öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise %9 oranı ile *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir. Çalışmada farklı branşların içerisinde müzik öğretmenlerinin ilk sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun %50 oranı ile *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin ikinci sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise %30 oranı ile *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubu olduğu, son sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun da %20 oranı ile *uzman/otorite* öğretim stili

grubu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Öğretmenlerin kıdemleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Çalışmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında da yine anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında ise  $p<0.01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Valerie (2006) “Educational Backgrounds and Teaching Styles of Athletic Training Educators in Entry-Level CAAHEP Accredited Athletic Training Programs (Atletizm CAAHEP giriş seviyesi akredite eğitim programlarındaki atletizm eğitimcilerinin stilleri ve eğitim geçmişleri)” konulu doktora tezinde, spor eğitimcilerinin eğitim geçmişlerini ve öğretim stillerini tanımlayarak, eğitim geçmişleri ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; lisans ve lisansüstü atletik eğitim programlarında spor eğitmeni olarak görev yapan 338 kişi oluşturmuş, fakat 174 kişi anketi bütünüyle doldurmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (2002) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ile “Demografik Bilgi Formu” ve “Eğitim Geçmişi Formu” dur. Çalışma sonucunda; spor eğitimcilerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili *kişisel model* öğretim stili, en az tercih ettikleri öğretim stili ise *temsilci* öğretim stili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca spor eğitimcilerinin hiçbirinin baskın olarak *temsilci* öğretim stili tercih etmedikleri belirlenmiştir. Çalışmada, spor eğitimcilerinin eğitim geçmişleri ve öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Üredi ve Üredi (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları” konulu makalelerinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücünü araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 681 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” ile Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği”dir. Çalışma



sonucunda; öğretmenlik mesleğine ilişkin algının *otorite* öğretim stilinin %4,7'sini, *uzman* öğretim stilinin %5,4'ünü, *kişisel model* öğretim stilinin %8'ini, *kolaylaştırıcı* öğretim stilinin %13'ünü ve *temsilci* öğretim stilinin ise %10'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Bilgin ve Bahar (2008) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu makalelerinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stillerini belirleyip aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Eskişehir ilindeki farklı ilköğretim okullarında görev yapan 57 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ve “Öğrenme Stili Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin *kolaylaştırıcı* (X=5.42), *uzman* (X=5.28) ve *temsilci* (X=4.76) öğretim stillerine ait ortalamalarının yüksek, *kişisel model* (X=4.92) ve *otorite* (X=4.64) öğretim stiline ait ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin *uzman*, *kolaylaştırıcı* ve *temsilci* öğretim stillerinin *otorite* ve *kişisel model* öğretim stillerinden daha baskın olduğu, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stillerinin ise *bağımsız*, *pasif*, *bağımlı* ve *katılımcı* öğrenme stillerinden daha baskın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada *uzman* öğretim stili ile *bağımlı* öğrenme stili, *otorite* öğretim stili ile *pasif* öğrenme stili, *kişisel model* öğretim stili ile *pasif* ve *bağımlı* öğrenme stilleri ve *temsilci* öğretim stili ile *bağımsız* öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Deveci'nin (2008) “Öğretim Stillerinin Farklı Zekâ Türlerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Ders Başarısı ile İlişkisi” konulu yüksek lisans tezinde öğretmenlerin öğretim stillerinin, farklı zekâ türlerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısı üzerine etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul ilinin farklı ilçelerinde bulunan resmi ve özel olmak üzere toplam 20 okulda görev yapan 32 fen ve teknoloji öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğretim verdikleri 6. sınıflarda okuyan toplam 659 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”, Gardner'ın “Çoklu Zekâ Envanteri”, “Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi”dir. Çalışma sonucunda; fen ve teknoloji öğretmenlerinin en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* ve *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili

gruplarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise *uzman/otorite* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyim yılı ile öğretim stiline de değiştiği, bunun da mesleki kıdem yılı arttıkça *uzman/otorite* öğretim stilineki öğretmenden *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stilineki öğretmene, *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stilineki öğretmenden de *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stilineki öğretmene doğru olduğu tespit edilmiştir. Farklı zekâ türündeki öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında da, sözel ve matematiksel zekâ türlerine sahip öğrencilerin puan ortalamaları ile matematiksel ve kinestetik zekâ türlerine sahip öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, farklı öğretim stillerindeki öğretmenler ile farklı zekâ alanlarındaki öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kolay (2008) “Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin başarıya etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 25 fen ve teknoloji öğretmeni ve onların sınıflarında resmi ve özel ilköğretim okullarında okuyan 693, 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: öğretmenlere uygulanan Grasha tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”, öğrencilere uygulanan “Öğrenme Stili Ölçeği” ve “Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin öğretim stilleri ile 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (n=9) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* ve *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili gruplarını eşit olarak ilk sırada tercih ettikleri, son sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise *uzman/otorite* (n=2) olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim yılı ile öğretim stilineki öğretmenden *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stilineki öğretmene, *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman*

öğretim stilineki öğretmenden de *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stilineki öğretmene doğru dönüşüm gösterir şekilde olduğu tespit edilmiştir.

McGowan (2008) “Teaching Styles of Technical College Core and Occupational Faculty: Their Relationship To Student Achievement (Teknik yüksekokulundaki temel ve mesleki fakültelerde görev yapan öğretim üyelerinin öğretme stilleri ile öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişki)” konulu doktora tezinde, bir teknik yüksekokulundaki temel ve mesleki branşlarda eğitim veren öğretim üyelerinin öğretim stilleri ile öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretim stillerinde var olan farklılıkların derecesini ve bu stillerin öğrenci başarısıyla olan ilişkisini belirlemek için ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; temel dersler veren 31, mesleki dersler veren 31 olmak üzere toplam 62 öğretim üyesi ile temel dersler alan 258, mesleki dersler alan 189 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; temel dersler veren öğretim üyelerinin en fazla (%81) *uzman* ve *otorite* öğretim stillerini, mesleki dersler veren öğretim üyelerinin ise en fazla (%80) *kişisel model*, *kolaylaştırıcı* ve *temsilci* öğretim stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada erkek öğretim üyelerinin kadın öğretim üyelerine oranla daha fazla öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri ve öğrencilerin öğrenimleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen merkezli öğretim stillerinden öğrenci merkezli öğretim stillerine doğru artış oldukça, öğrenci başarısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vaughn ve Baker (2008) “Do Different Pairings of Teaching Styles and Learning Styles Make a Difference? Preceptor and Resident Perceptions (Tıbbi/Medikal ortamda öğretim: öğretim stilleri, öğrenim stilleri ve öğretim yöntemlerini dengelemek)” konulu makalelerinde, öğretim ve öğrenim stilleri modeline dayanan uzun vadeli bir öğretim-öğrenme ortamında, uzman hekim-asistan hekim ikililerinde yer alan farklı öğretim ve öğrenim stilleri birleşimlerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında Orta-batıda büyük bir medikal merkezden alınan, daha önce bir ‘devamlılık eğitim deneyimine’ katılmış olan asistan hekim, 3 yıllık asistanlık eğitimi için esas uzman hekim ile bir ila iki öğleden uzun dönem öğretim-öğrenme ortamında uzman hekim-asistan hekim ikililerinde birleştirilmiş öğretim ve öğrenim stillerinin etkileri

incelenmiştir. Çalışmada uzman ve asistan hekimlerin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha tarafından geliştirilmiş “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; uzman hekimlerin ve asistan hekimlerin kişilerarası ilişkiler ile öğretmen karakteristiklerini değerlendirirken *kolaylaştırıcı* veya *kişisel model* öğretim stili ile *işbirlikçi* öğrenme stili eşleştirmesini yaptıkları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, Grasha'nın öğretim ve öğrenme stili gruplarına uyan sağlıklı bir öğretim-öğrenme ortamını desteklemekte olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca *işbirlikçi* öğrenme stiline sahip olan öğrencilerle yapılan birleşimlerin, iki farklı öğretim stilinden gelen uzman hekimler tarafından genel olarak daha pozitif bir şekilde algılandığını gösterir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *İşbirlikçi* öğrenciler *kişisel model* öğretim stiline sahip uzman hekimlerle eşleştirildiklerinde, kendi uzman hekimlerine *temsilci* bir öğretim stiline sahip uzman hekimden daha yüksek puan vermişlerdir. Çalışmada bu durumun *işbirlikçi* öğrencilerin etkileşimsel ve kişilerarası ilişkileri talep etmelerinden kaynaklandığı, *temsilci* öğretim stillerine sahip uzmanlar ile kişilerarası ilişkilerin ortaya çıkmasının daha az olası olduğu algısına sahip oldukları çıkarımlarında bulunulmuştur.

Altay (2009) “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillерinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde öğretmenlerin öğretim stili tercihleri tespit edilerek yaş, kıdem, cinsiyet, en son mezun olunan okul türü ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre dağılımları belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Seyhan ilçesinde 33, Yüreğir ilçesinde 20, Çukurova ilçesinde 13 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 189 beşinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ile “Gözlem ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”dur. Araştırma sonucunda; 189 beşinci sınıf öğretmenin tercih ettikleri; *kolaylaştırıcı* ( $X=5.95$ ), *uzman* ( $X=5.66$ ) ve *temsilci* ( $X=5.23$ ) öğretim stillerinin ortalamalarının yüksek; *kişisel model* ( $X=5.46$ ) ve *otorite* ( $X=5.17$ ) öğretim stilleri ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, beşinci sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun %86,2 oranı ile *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. En az tercih ettikleri öğretim stili gruplarının ise %9,5 oranı ile *kolaylaştırıcı/kişisel*

*model/uzman*, %2,1 oranı ile *uzman/otorite* ve *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grupları olduğu tespit edilmiştir.

Drummond (2009) “Criminal Justice Education: Investigation of Retention, Selfefficacy and Teaching Style in College Based Versus Law Enforcement Academies (Ceza hâkimliği eğitimi; alıkoyma ve öz yeterlilik soruşturması ve polis okullarında (kolluk kuvvetleri okulları) savunmaya dayalı öğretim stilleri)” konulu doktora tezinde, 35 icra-tabanlı akademi eğitmeni ve 30 üniversite-tabanlı akademi eğitmeninin öğretim stillerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı, akademi eğitmenlerinin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; üniversite-tabanlı akademi eğitmenlerinin *kolaylaştırıcı*, *temsilci*, *kişisel model*, *uzman* ve *otorite* öğretim stillerini, icra-tabanlı akademi eğitmenlerine göre daha fazla oranda tercih ettikleri tespit edilmiştir. Üniversite-tabanlı akademi eğitmenlerinin *kolaylaştırıcı* öğretim stilinde %18,8 *kişisel model* öğretim stilinde, %17,6 *temsilci* öğretim stilinde, %13,3 *uzman* ve *otorite* öğretim stillerinde ise %11,1 oranında icra-tabanlı eğitmenlerden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sürel’in (2010) “Pamukkale Üniversitesi’nin Farklı Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretme Stillerinin Karşılaştırılması” konulu makalesinde; öğretim elemanlarının öğretim stilleri belirlenerek bu öğretim stillerinin belirlenen değişkenler ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi’nin lisans düzeyinde eğitim veren fakültelerinde görev yapan 241 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; öğretim elemanlarının çoğunluğunun (%40,2) *kolaylaştırıcı* öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının *kolaylaştırıcı* öğretim stilini takiben %29,5 oranı ile *uzman*, %14,1 oranı ile *otorite* öğretim stillerini tercih ettikleri, en az tercih ettikleri öğretim stillerinin ise %9,5 oranı ile *kişisel model* ve %6,1 oranı ile *temsilci* öğretim stilleri olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; erkek öğretim elemanlarının ( $X=31,45$ ) kadın öğretim elemanlarına ( $X=30,38$ ) göre daha fazla *uzman* öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bir diğer anlamlı farkın çıktığı *kolaylaştırıcı* öğretim stiline göre örneklem grubu içerisindeki kadın-erkek dağılımı incelendiğinde, kadın öğretim elemanlarının ( $X=33,35$ ) erkek

öğretim elemanlarına ( $X= 31.99$ ) göre daha *kolaylaştırıcı* bir öğretim stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yaş değişkenine göre incelendiğinde, orta yaşın altındaki öğretim elemanlarının orta yaş üstü öğretim elemanlarına göre daha fazla *otorite* öğretim stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Aynı şekilde *kolaylaştırıcı* öğretim stilini tercih eden 41-50 yaş arasındaki öğretim elemanlarının, 25-30 yaş öğretim elemanlarına göre daha kolaylaştırıcı oldukları da belirlenmiştir. Çalışmada, öğretim elemanlarının öğretim stilleri ile cinsiyet, yaş, çalıştığı fakülte, verilen derslerin alanı değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Şahin (2010) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi” konulu doktora tezinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri üzerinde öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2006-2007 eğitim öğretim yılında Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerinde görev yapan 50 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “Öz Yönetimli Öğrenme Hazır bulunuşluk Ölçeği”, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ve Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Çalışmada ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formu” da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda mesleki yeterlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha çok “*orta düzey*” mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları “*orta düzey*” yeterlikler içerisinde “Materyal Hazırlama” ve “Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme” boyutları ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin “*yüksek düzey*” yeterliklerinin daha fazla “Ders Planı Hazırlama” boyutunda toplandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte “Ders Dışı Etkinlik Düzenleme” boyutu bakımından öğretmenlerin yarısının “*düşük düzey*” mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki yeterlik puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşın ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterlik puanları ile öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark

bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre mesleki yeterlik puanları arasında ise sadece *uzman* öğretim stili lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin, *uzman* öğretim stili tercihlerine göre, öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarında, *otorite* öğretim stili tercihlerine göre ise sadece ders planı hazırlama boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ve özyeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları arasında yüksek düzey bir ilişkinin olduğu tespit edilirken, sadece *uzman* öğretim stilini tercih edişleri bakımından orta düzey bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin *kişisel model*, *otorite temsilci*, *kolaylaştırıcı* öğretim stilleri ile özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğun mesleki yeterlik puanlarını yordamadığı tespit edilirken, *uzman* öğretim stili ile özyeterlik algılarının, mesleki yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olup %45'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Şentürk (2010) “7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde, öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretim stillerini belirleyerek, öğrenme stilleri ile öğretim stillerinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Aydın İli merkezindeki 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 954, 7.sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin derslerine giren 21 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği” ve “Öğretim Stili Ölçeği” ile “Matematik Başarı Testi”dir. Araştırma sonucunda; matematik öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman*, en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise *uzman/otorite* öğretim stili grupları olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin yarıya yakının katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerinin öğretim stillerinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mertoğlu (2011) “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillерinin ve Yapılandırıcı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri” konulu doktora tezinde, ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkilerinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın

çalışma grubunu: 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Beykoz, Kartal, Maltepe, Pendik, Sultanbeyli, Büyükçekmece, Tuzla, Gaziosmanpaşa, Yakacık, Çekmeköy ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 137 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: “Kişisel Bilgi Formu”, “Yapılandırmacılık Öz Değerlendirme Anketi”, Grasha’nın geliştirdiği “Öğretim Stili Ölçeği”, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”, “Fen ve Teknoloji Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Gözlem Formu”, “Öğretim Stilleri Gözlem Formu” ile “Görüşme Formu” dur. Araştırma sonucunda; fen ve teknoloji öğretmenlerinin ilk sırada (%42,3) *kolaylaştırıcı* öğretim stilini tercih ettikleri, 2.sırada (%19,7) *kişisel model* ve *uzman* öğretim stillerini, üçüncü sırada (%14,6) *temsilci* öğretim stilini, son sırada (%3,6) ise *otorite* öğretim stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stili gruplarından ilk sırada (%41,6) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, ikinci sırada (%35,8) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin en az tercih ettikleri öğretim stili gruplarının ise sırasıyla %11,7 oranı ile *kişisel model/uzman/otorite* ve %10,9 oranı ile *uzman/otorite* öğretim stili grupları olduğu tespit edilmiştir.

Süral ve Türkoğlu’nun (2011) “Ortaöğretimdeki Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Farklı Değişkenler ile İncelenmesi” konulu bildirimlerinde, öğretmenlerin öğretme stilleri belirlenip, araştırma kapsamına alınan değişkenler açısından ne tür farklılıklar gösterdiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında biri devlet okulu diğeri de özel okul olmak üzere 2 okulda görev yapan ve farklı branşlara sahip toplam 100 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı, Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Çalışmada; öğretmenlerin *kolaylaştırıcı* ve *uzman* öğretim stillerini diğer öğretim stillerine oranla daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürk ve İkikardeş (2011) “Öğrenme ve Öğretme Stillerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi” konulu makalelerinde, öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretme stillerini tespit ederek öğrenme stilleri ile öğretme stillerinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın İli



merkezindeki 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 954 7.sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin derslerine giren 21 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha-Riechmann tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği” ve yine Grasha-Riechmann tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ile “Matematik Başarı Testi”dir. Araştırma sonucunda; öğrencilerinin en fazla %47,1 oranı ile *katılımcı* öğrenme stiline sahip olduğu, en az %3,6 oranı ile *rekabetçi* ve % 2,1 oranı ile *pasif* öğrenme stiline baskın olarak sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada bu sonuca göre; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun **öğrenci merkezli** eğitimi tercih eden, sınıf aktivitelerine etkin katılan öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin en fazla *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu, en az *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerinin öğretme stillerinin, matematik başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Aktan (2012) “Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki” konulu doktora tezinde, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile öğretmenlerin öğretim stili, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejisi ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Balıkesir il merkezinde bulunan ilköğretim okulu beşinci sınıfta öğrenim gören 770 öğrenci ile 93 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: “Çoktan Seçmeli Matematik Akademik Başarı Testi (MABT)”, “Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖÖSÖ)”, “Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ)” ve “Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin en fazla (%65,9) *kolaylaştırıcı/kişisel model/ uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, en az (%8,6) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* ve (%6,5) *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada yaş ve kıdem değişkenine göre öğretim stillerinin tercihlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mezun olunan okula göre öğretim stili tercihleri incelendiğinde ise Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin %62,5’inin, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin %76,9’unun ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin de %66,7’sinin *kolaylaştırıcı/kişisel/uzman* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Kaleci (2012) “Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezinde, matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını, öğrenim ve öğretim stillerini tespit ederek, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sahip oldukları öğrenim ve öğretim stilleriyle ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı’ndaki 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 374 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Schommer (1990)’in geliştirdiği, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”; öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Reichmann (1974) tarafından hazırlanan, Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği” ve öğretim stillerinin belirlenmesinde Grasha (1994) tarafından hazırlanan, Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılan “Grasha Öğretim Stili Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunda daha çok gelişmiş düzeyde inanca sahipken, diğer boyutlarda az gelişmiş düzeyde inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri öğrenme stilinin “bağımsız”, en az tercih ettikleri öğrenme stilinin ise “çekingen” öğrenme stili olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ilk sırada (%57,8) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, 2. sırada (%27,0) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* ve üçüncü sırada (%9,9) *uzman/otorite* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin son sırada (%5,3) tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir.

Kulaç, Gürpınar ve Uysal (2012) “Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretim Stilleri” konulu bildirimlerinde, Tıp fakültesinde görev yapan 102 öğretim üyesinin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeğini” uygulamışlardır. Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun (%40,3) ilk sırada *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stilini, ikinci sırada ise (%22,5) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin son sırada (%18,6) tercih

ettikleri öğretim stili gruplarının da *uzman/otorite* ve *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grupları olduğu belirlenmiştir.

Maden (2012) “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri” konulu makalesinde Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerine sahip olma durumlarının tespit edilmesi, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, meslekteki kıdem ve mezun olunan lisans programı) ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon, Ordu, Giresun ve Erzurum ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından rastgele seçilmiş 79 öğretmen ve öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarında öğrenim gören rastgele seçilmiş 30 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Öğretim Stilleri Ölçeği”, öğretmenlerle ilgili bilgileri toplamak amacıyla “Bilgi Formu” ve “Öğrenci Görüşme Formu”dur. Çalışma sonucunda; Türkçe öğretmenlerinin öğretme sürecinde ilk sırada *kolaylaştırıcı* ( $X=6.148$ ) ve *kişisel model* ( $X=5.908$ ) öğretim stillerini tercih ettikleri, 2. tercih sırasında da *otorite* ( $X=4.015$ ) ve *temsilci* ( $X=4.973$ ) öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin son sırada tercih ettikleri öğretim stiline ise *uzman* ( $X=3.080$ ) öğretim stili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerinin cinsiyete göre değerlendirilmesi için yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre; sadece *Otorite* öğretim stilinde öğretmenlerin erkek veya kadın olmasının anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir ( $t=2.643$ ;  $p<0.05$ ). Çalışma sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha fazla *otorite* öğretim stilini benimsedikleri belirlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin *temsilci* öğretim stillerinin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir ( $F_{(3,85)}=3.575$ ;  $p<0.05$ ). Meslekteki hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $x=5.36$ ) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $x=4.51$ ) *temsilci* öğretim stilleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, meslekteki hizmet süresi 10 ve üstü olan öğretmenlerin ( $x=5.23$ ) *temsilci* öğretim stillerinin ise benzer olduğu belirlenmiştir.

Mutluoğlu (2012) “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya ili Selçuklu, Meram, Karatay ve

Kulu ilçelerinde MEB'e bağılı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 178 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stilleri Ölçeğı”, Şahin (2011) tarafından geliştirilen “TPAB Ölçeğı” ve “Demografik Bilgi Formu”dur. Çalışma sonucunda; matematik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%43,3) en fazla tercih ettikleri öğretim stiline *uzman* öğretim stili olduğı, bu sırayı takip eden öğretim stillerinin de *kolaylaştırıcı* (%30,3), *kişisel model* (%13,5), *otorite* (%9) ve *temsilci* (%3,9) öğretim stilleri olduğı tespit edilmiştir. Öğretim stili gruplarına göre incelendiğinde ise matematik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%49,4) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu öğretim stili grubunu *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* (%20,2), *kişisel model/uzman/otorite* (%17,4) ve *uzman/otorite* (%12,9) öğretim stili gruplarının izlediğı tespit edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim stili gruplarını tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri ile öğretim stili tercihleri arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arpacı (2013) “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri *Diyarbakır Örneğı*” konulu makalesinde, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim stillerini belirleyerek, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, meslekteki kıdem ve mezun olunan lisans programı) göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Sur, Bağlar, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri arasından rastgele seçilmiş 197 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: öğretmenlerle ilgili bilgileri toplamak amacıyla kullanılan “Bilgi Formu” ve Grasha-Riechmann tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeğı”dir. Çalışma sonucunda; din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin en fazla *uzman* ve *temsilci* öğretim stillerini tercih ettikleri, *kolaylaştırıcı* öğretim stilini ise en az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim stillerinin değerlendirilmesi sonucunda; *temsilci* öğretim stilinde öğretmenlerin erkek veya kadın olmalarının anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerine göre daha *temsilci* öğretim

anlayışına ve alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim stillerinden sadece *otorite* öğretim stillerinin meslekteki kıdeme göre anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna göre 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek oranda *otorite* öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretim stillerinin mezun olunan bölüm/programa göre değerlendirilmesi sonucunda anlamlı fark ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gencel (2013) “Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-ABD Karşılaştırılması” konulu makalesinde, öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini inceleyerek Türkiye ile ABD’deki öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye’de Ege ve Marmara Bölgesinde görev yapan 283, Amerika Birleşik Devletlerinin güney doğu bölgesindeki iki eyalette görev yapan 229 gönüllü, %53’ü kadın, %47’si erkek olmak üzere devlet okullarında farklı branşlarda görev yapan (coğrafya, fen bilgisi, tarih, Türkçe, İngilizce ve sınıf) öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretim Stilleri Ölçeği”, ABD’deki öğretmenlere uygulanan ise ölçeğin “Özgün Formu ”dur. Çalışma sonucunda; ABD ve Türkiye’deki öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. ABD’de görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%46,7) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, *uzman/otorite* öğretim stili grubunu ise en az (%7,9) tercih ettikleri belirlenmiştir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin de en fazla (%36,4) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu ise en az (%19,4) tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada, Türkiye’deki öğretmenlerin yaygın olarak tercih ettikleri öğretim stilinin hümanist yaklaşıma uygun olması olumlu bir sonuç olarak görülmüş, buna karşın *otorite/uzman* öğretim stilinin ikinci sırada tercih edilmesi dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, Türk Eğitim Sisteminde bir geçiş dönemi yaşandığı, yeniden yapılanma çalışmaları ile öğretmenlerin **öğretmen merkezli** öğretim anlayışından **öğrenci merkezli** eğitim anlayışına yöneldikleri biçiminde tartışılmıştır.

Kulaç (2013) “Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretim Stillerinin ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, tıp fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stillerini belirlemek ve bu stillere etki eden faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda cinsiyet, yaş, bilim dalı, akademik unvan, öğretim üyesi olarak çalışma süresi, eğitimle ilgili kurslara katılım, görev önceliği gibi değişkenler sorgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde 2010–2011 eğitim öğretim yılında aktif çalışan 124 öğretim üyesi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Grasha-Riechmann tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun (%40,3) ilk sırada *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, bu sırayı takip eden öğretim stili gruplarının *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* (%22,5), *uzman/otorite* (%18,6) ve *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* (%18,6) öğretim stili grupları olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin baskın öğretim stilleri incelendiğinde **öğretmen merkezli** öğretim stiline sahip olanların, **öğrenci merkezli** öğretim stiline sahip olanlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada cinsiyet, yaş, eğitimle ilgili kurslara katılım, öğretim üyesi olarak deneyim, eğitimi öncelikli görev olarak benimseme ya da zaman ayırabilme, hizmet yükü daha az olan tıp bilimlerinde görev alma gibi değişkenlerin, fakülte eğitimcilerinin öğretim stili tercihlerinde belirleyici olmadıkları belirlenmiştir.

Karataş (2014) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme ve Öğretim Stillerinin Karşılaştırmalı Analizi” konulu yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve karşılıklı uygunluk düzeylerinin analiz edilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu TÜİK 2012 verilerine dayalı olarak Ankara ilinde Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde resmi ortaokullarda öğrenim gören 360 6. ve 7. sınıf öğrencisi ve bu kurumlarda görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları: Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve Grasha tarafından geliştirilen “Öğretim Stilleri Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; öğrencilerin en fazla *özümseyen* (%30,84) ve *ayrıştıran* (%29,44) öğrenme stiline sahip oldukları, bunu *değiştiren* (%21,94) ve *yerleştiren* (%17,78) öğrenme stillerinin izlediği tespit edilmiştir. Öğretim stili değişkenine göre incelendiğinde; sosyal

bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%53,34) ilk sırada *kolaylaştırıcı* öğretim stilini tercih ettikleri, bu sırayı takip eden öğretim stillerinin de *uzman* (%26,66) ve *kişisel model* (%13,34) öğretim stilleri olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az tercih ettikleri (%6,66) öğretim stiline ise otorite öğretim stili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerinin çözümüne ilişkin yöntem açıklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında izlenen yöntem ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenlerine göre öğretim stillerini tercih etme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yürütülen ilişkisel araştırma türündeki bir çalışmadır.

“İlişkisel araştırmalar; durumları ya da olayları betimlemenin ötesine geçerek, durumlar ya da olayların ardındaki ilişkilerin belirlenmesini sağlarlar. İlişkisel araştırmaların başlıca örnekleri *korelasyonel* ve *nedensel karşılaştırma* araştırmalarıdır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:22). Bu çalışmada; müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeyleri, araştırmanın alt problemlerindeki değişkenlere göre karşılaştırılmaktadır. Bu bakımdan araştırmanın, genel araştırma türlerinden *ilişkisel* araştırmalar, ilişkisel araştırma türlerinden ise *nedensel karşılaştırma* araştırmaları grubunda yer aldığı söylenebilir.

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında Türkiye’deki illerin merkez ilçelerindeki ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarda ders vermekte olan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evreni temsil edebilecek örneklemin belirlenmesinde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinden iller seçilmiş, ikinci aşamada ise bu illerde görev yapan müzik öğretmenlerinin seçimi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada farklı coğrafi bölgelerden illerin seçiminde, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla



örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:85). Buna göre 8 ila 9 arası ilin bulunduğu Akdeniz, Ege ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden birer il; 11 ila 14 arası ilin bulunduğu Marmara, İç ve Doğu Anadolu bölgelerinden ikişer il; 18 ilin bulunduğu Karadeniz Bölgesi'nden de 3 il örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan iller alfabetik sırayla Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize ve Sinop'tur. Bu 12 ilde görev yapan öğretmenlerin seçiminde ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Basit seçkisiz örnekleme, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı bir örnekleme yöntemidir" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:84). Buna göre bu araştırmanın örneklem grubunu isimleri belirtilen 12 ilde görev yapan müzik öğretmenlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen ve gönüllülük esasına göre araştırma kapsamındaki ölçeği cevaplayan 245 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Aşağıdaki tablolarda örneklem grubu müzik öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerine göre dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 3.1'de; örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 3.1. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre dağılımı**

İl	Frekans (f)	Yüzde (%)
Aydın	10	4.1
Balıkesir	32	13.1
Bitlis	16	6.5
Bursa	20	8.2
Erzurum	19	7.8
Kastamonu	11	4.5
Konya	54	22.0
Mardin	10	4.1
Mersin	22	9.0
Niğde	26	10.6
Rize	15	6.1
Sinop	10	4.1
Toplam	245	100.0

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi; örneklem grubu toplam 245 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Örnekleme en fazla katılımın olduğu üç il sırasıyla Konya (%22), Balıkesir (%13,1) ve Niğde’dir (%10,6). İllere göre örneklem oranları oluşturulurken illerde çalışan toplam öğretmen sayıları dikkate alınmıştır.

Tablo 3.2’de; örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 3.2. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre dağılımı**

<b>Bölge</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Akdeniz	22	9.0
Doğu Anadolu	35	14.3
Ege	10	4.1
Güney Doğu Anadolu	10	4.1
İç Anadolu	80	32.7
Karadeniz	36	14.7
Marmara	52	21.1
Toplam	245	100.0

Tablo 3.2’de örneklem grubu müzik öğretmenlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımı incelendiğinde; %32,7’sinin İç Anadolu, %21,1’inin Marmara, %14,7’sinin Karadeniz ve %14,3’ünün ise Doğu Anadolu bölgesinden olduğu görülmektedir. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin geriye kalan %17,2’lik kesimi ise diğer coğrafi bölgelerde görev yapmaktadırlar.

Tablo 3.3’de; örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 3.3. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı**

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Kadın	138	56.3
Erkek	107	43.7
Toplam	245	100.0

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin %56,3’ü kadın, %43,7’si ise erkektir.

Tablo 3.4’de; örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 3.4. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımı**

Üniversite	Frekans	Yüzde
Adnan Menderes	1	0.4
Atatürk	25	10.2
Balıkesir	6	2.4
Cumhuriyet	3	1.2
Dokuz Eylül	12	4.9
Ege	11	4.5
Gazi Osman Paşa	1	0.4
Gazi	20	8.2
Harran	3	1.2
İnönü	15	6.1
İstanbul Teknik	5	2.0
İzzet Baysal	6	2.4
Karadeniz Teknik	9	3.7
Marmara	8	3.3
Mehmet Akif Ersoy	3	1.2
Muğla	4	1.6
Niğde	40	16.3
On Dokuz Mayıs	4	1.6
On Sekiz Mart	4	1.6
Pamukkale	10	4.1
Sakarya	2	0.8
Selçuk	31	12.7
Uludağ	16	6.5
Yüzüncü Yıl	6	2.4
Toplam	245	100.0

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımında ilk üç sırada Niğde Üniversitesi (%16.3), Selçuk Üniversitesi (%12.7) ve Atatürk Üniversitesi (%10.2) bulunmaktadır.

Tablo 3.5’de; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerine göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 3.5. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerine göre dağılımı**

<b>Hizmet süresi</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
5 yıl ve daha az	83	33.9
6-10 yıl	79	32.2
11 yıl ve daha fazla	83	33.9
Toplam	245	100.0

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin %33,9’u 5 yıl ve daha az hizmet süresine sahip iken, 11 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin oranı da aynıdır. 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin oranı ise %32,2’dir. Tablo 3.6’da; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 3.6. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı**

<b>Öğrenim durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Lisans	213	86.9
Yüksek Lisans	32	13.1
Toplam	245	100.0

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin %86,9’u lisans mezunu iken, sadece %13,1’i yüksek lisans mezunudur.

Tablo 3.7’de; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin esas olan eğitim türlerine göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 3.7. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin esas olan eğitimlerine göre dağılımı**

<b>Esas olan eğitim</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Eğitim Enstitüsü	1	0.4
Kurs	1	0.4
Lisans	219	89.4
Konservatuvar	24	9.8
Toplam	245	100.0

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin %89,4’ünün esas olan eğitimi lisanstır. Esas olan eğitimi konservatuvar olan müzik öğretmenlerinin oranı ise %9,8 olarak görülmektedir.

**Tablo 3.8. Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yapılan okul türlerine göre dağılımı**

Okul türü	Frekans	Yüzde
Devlet	239	97.6
Özel	6	2.4
Toplam	245	100.0

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin %97,6’sı devlet okullarında görev yaparken, %2,4’ü özel okullarda görev yapmaktadır.

### 3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı demografik sorulardan ve öğretim stilleri ölçeğinden oluşmaktadır. Demografik sorular 16 adettir. Bu sorular aynı zamanda araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenlerini oluşturmaktadır. Öğretim stilleri ölçeği ise toplam 40 maddeyi içermektedir. Ölçek; uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipinde hazırlanmıştır ve kodlamalar 1’den 7’ye maddede belirtilen ifadeye katılma derecesini göstermektedir. 1 rakamı “hiç”, 7 ise “tamamen katılıyorum” anlamına gelmektedir.

### 3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretim stilleri ölçeği Grasha tarafından geliştirilmiş olan standart bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Üredi (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışma kapsamında ölçeğin kullanılabilmesi için Üredi ile e-posta aracılığıyla görüşülmüş ve ölçeği kullanma izni alınmıştır. Öğretim stilleri ölçeğine ait güvenilirlik analizi sonuçları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 3.9. Öğretim Stilleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları**

	Madde No	Cronbach Alfa	Madde Toplam Korelasyonu
Uzman	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36	0.76	0.37-0.71
Otorite	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37	0.77	0.26-0.64
Kişisel Model	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38	0.84	0.51-0.72
Kolaylaştırıcı	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39	0.88	0.45-0.79
Temsilci	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40	0.78	0.48-0.64

“Öğretim Stili Ölçeği”ne ilişkin güvenilirlik çalışmasında her bir madde için madde toplam, değerlerinin anlamlı bulunması ölçme aracının bütün maddelerinin güvenilir nitelikte olduğunu göstermiş, bu nedenle uyarlanan ölçme aracında, orijinal ölçme aracında bulunan 40 madde aynen yer almıştır (Üredi, 2006).

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada öncelikle *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiş ve hangi analizlerin yapılacağına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler normal dağılıma sahip olduğundan iki grubun karşılaştırılmasında *Independent Sample t testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için *çoklu karşılaştırma (multiple comparisons)* testlerinden *Scheffe testi* uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçları ilgili tablolarda fark sütununda verilmiştir. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı *Levene testi* ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. İlişkisel yapıların incelenmesinde korelasyon katsayıları kullanılmıştır.

Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan analizler için IBM SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerine ilişkin verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmaktadır. Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturup-oluşturmadığı incelenmektedir. Bu incelemede, Grasha'nın (1996) öğretim stilleri iki ayrı şekilde ele alınmıştır. Buna göre; ilk inceleme Grasha'nın öğretim stili gruplandırması esas alınarak gerçekleştirilmiştir. İkinci incelemede ise Grasha'nın öğretim stilleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmada müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine ilişkin bulguların tamamına yer verilirken, öğretim stillerinin ayrı ayrı ele alındığı bulgulardan yalnız araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenlerine göre anlamlı farkın bulunduğu bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, alt problemlerdeki sıra izlenerek sunulmuştur.

Tablo 4.1'de; örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.1. Müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Grup Adı	Öğretim Stili	Frekans	Yüzde
G1	Uzman/Otorite	67.0	27.3
G2	Kişisel Model/Uzman/Otorite	65.0	26.5
G3	Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	82.0	33.5
G4	Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman	31.0	12.7
	Toplam	245.0	100.0

Tablo 4.1 incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin en fazla tercih ettiği öğretim stili grubunun %33,5 oranı ile *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman*, en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise %12,7 oranı ile *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubu olduğu görülmektedir. Yine Tablo 4.1'de; *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin oranının %27,3; *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin oranının da %26,5 olduğu görülmektedir. Bulgulardan; müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun *kolaylaştırıcı/kişisel*

*model/uzman* öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Grasha'nın öğretim stili gruplandırmasına göre (2002:146); *uzman öğretim stili* her bir grupta ortak öğretim stili olarak bulunmaktadır. Çünkü bütün öğretmenler kendilerini alanlarında uzman olarak görmektedirler. Yine Grasha'ya göre (2002:140); her bir öğretim stili, tıpkı bir ressamın paletindeki gibi farklı bir rengi temsil etmektedir. Her bir renk ya da renkler çeşitli şekillerde bir araya gelerek farklı renkleri oluşturmaktadırlar. Benzer şekilde bir öğretim stili ya da birden çok öğretim stili bir araya gelerek öğretim stili gruplarını meydana getirmektedirler. Bu öğretim stillerinin bir araya geldiği gruplarda ise diğer öğretim stilleri arka plana düşmektedirler. Her bir öğretim stili öğretmenin uyacağı bir model değildir. Aksine, gösterilen tüm öğretim stilleri, öğretmenlerin tutum ve davranışları içinde değişen derecelerde bulunurlar. Bahsedilenlerden müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stillerini tercih ederek diğer öğretim stillerini arka planda bıraktıkları söylenebilir.

Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun yer aldığı öğretim stili gruplandırmasında, *kişisel model* öğretim stili bulunmaktadır. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun *kişisel model* öğretim stiline bulunduğu bir grubu tercih etmelerinin beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Çünkü müzik dersleri öğrencilere müzik dinleme, söyleme, çalma gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan bir şekilde düzenlenmektedir. Bu durum müzik öğretmenin derslerini öğrencileriyle işbirliği içerisinde işlemesini gerekli kılmaktadır. Nitekim Grasha'nın da (2002:140) belirttiği gibi; “Kişisel model öğretim stili bir enstrüman çalma, matematik problemi çözme ve dans öğrenme gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesinde baskın olan öğretim stilidir. Bu öğretim stilinde öğrenciler, bir öğretmen ile işbirliği içerisinde çalışırlar”. Müzik derslerinde işbirlikçi öğrenme uygulamaları “Öğrencilere birbirine destek verme, paylaşma, kendi öğrenme durumu hakkında karar verebilme, bağımsız hareket edebilme, bilişsel yeteneklerini kullanabilme ve öğrenmesini yönlendirmek için arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma fırsatı verir” (Andırıcı, 2006:24). Bu öğretim stilinde öğretmen, bir rehber ya da bir antrenör rolünü üstlenir. Bulgulardan; müzik öğretmenlerinin kendilerini bir rehber ya da bir antrenör rolüne bürünerek öğretim stillerini düzenledikleri algısına sahip oldukları söylenebilir.



Kişisel model öğretim stilini tercih eden bir öğretmenin aynı zamanda kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih etmesi de akla yatkın görünmektedir. Bu kanı Grasha tarafından da doğrulanmaktadır. Grasha'ya göre; kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih eden öğretmenler, esnek bir şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarını ve hedeflerini anlamaya çalışırlar. Öğretmen öğrenci etkileşiminde kişisel doğallığı vurgularlar. Bu öğretmenlerin en önemli amacı öğrencilerin bağımsız hareket edebilme, girişimde bulunabilme ve sorumluluk alabilme kapasitelerini geliştirmektir. Öğretmen, öğrencilerin davranış süreçleri hakkında daha bilinçli seçimler yapmaları için derslerde sorular sorar ve seçenekleri keşfetmelerini sağlayarak, alternatifler düşündürerek onlara yardım eder, yönlendirir, rehberlik eder ve denetler. Öğrencilerin düşüncelerini dinlemeye zaman ayırır ve bütün durumlar hakkında bilgi edinmeden önce neyin yardımcı olabileceği konusunda varsayımlarda bulunmaktan kaçınır. Öğrencilerin kendilerini yetkinleştirmeleriyle olumlu ve onaylayıcı bir şekilde ilgilenir. Kolaylaştırıcı öğretim stilinin genel amacı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket edebilmeleri ve sorumluluk alabilmeleri için kapasitelerini geliştirmektir (Grasha, 2002:146). Müzik derslerinde öğrencilerin başarılı olabilmeleri için de öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket edebilmeleri ve sorumluluk alabilmeleri gerekir.

*Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubundaki öğretmenler, aktif öğrenmeyi teşvik etmek için etkinlikler düzenlerler, sınıf içi etkileşimleri kolaylaştırır ve öğretim sürecine yön verirler. Öğretmenler uzmanlıklarını etkinlikleri planlamada ve öğrencileri yönlendirmede kullanırlar. Bu süreçte öğretmen zamanının büyük bir bölümünü, öğrencilerin sorularını cevaplandırarak, davranışlarını izleyerek ve eleştirel düşüncelerini teşvik ederek geçirir. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenin sınıfında işbirliğine dayalı öğrenme kendini gösterir. Öğretim, öğrencilerin katılımlarına, etkileşimlerine, yorumlamalarına ve sorgulamalarına dayanır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecinde sorumluluk alabilmeleri için bağımsız olmalarına çalışılır. Öğrenciler öğretmeni bir danışman olarak görür ve düşüncelerini açıkça ifade edebilirler (Grasha, 1994, 1996 ve Yangarber-Hicks, 2000; Akt. Altay, 2009:33) Bahsedilenler müzik dersi öğretim programının dayalı olduğu yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla da uyumludur.

Yapılandırmacı yaklaşımın özünü bireylerin edindikleri bilgileri yine kendilerinin yapılandırması anlayışı oluşturur. Müzik dersi öğretim programı 2006 yılında

yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeniden düzenlenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf müzik dersi öğretmen kılavuz kitabında belirtildiği şekilde yapılandırmacı yaklaşım: “Öğrenenlerin etkin oldukları, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bir bütün olarak yapılandırdıkları bir yaklaşımı savunmaktadır.” (Yurdakul, 2005; Akt. Özdemir, Koç, 2007:1).

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin, bilgilerini etkin olarak yapılandırdığı bir süreci vurgulamaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin bilişsel yapılarını geliştirmeye dönük; örnekleri inceleme, öneriler getirme, fikirleri sınama, problem çözme, fikirleri başka biçimlere dönüştürme (resim, grafik, haritalar vb.) gibi etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir (Herne, 2000; Akt. Oğuz, 2011:322). Bu tür etkinliklerle, öğrenen; bilgilerini derinleştirebilir, ön öğrenmelerine dayalı yeni öğrenmeler oluşturabilir, üst düzeyde bilişsel beceriler geliştirebilir, duyuşsal özellikler kazanabilir ve öğrenmelerini kalıcı hale getirebilir (Gray, 1997; Akt. Oğuz, 2011:322). Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşımın etkin olduğu eğitim ortamlarında, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılması beklenir. Nitekim genel müzik eğitimi programında öğrenciyi aktif kılarak bilgiyi keşfetmesini ve yapılandırmasını sağlamaya yönelik müzik öğretim yöntemlerinden yararlanılması öngörülmüştür (Özdemir, Koç; 2007:6). Bu müzik öğretim yöntemleri genellikle, öğrencinin derslerde daha etkin olmasını sağlayan ve öğrencilerin derslerde daha aktif oldukları öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda; müzik derslerinde yapılan etkinliklerde gösterme/yaptırma, yaratma/üretme, bulma/keşfetme, işbirliği yapma, paylaşma gibi genellikle işbirlikçi ve öğrencileri merkeze alan öğretim yöntemlerinin daha baskın olduğu gözlenmektedir.

Yukarıda bahsedilenlere dayalı olarak müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettiklerine ilişkin bulgu, müzik öğretmenlerinin çoğunlukla öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullandıkları şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim Grasha'nın (1994a,1996) öngördüğü şekilde *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stillerinde kullanılan öğretim yöntemleri: Küçük grup tartışmaları, örnek olay çalışmaları, zihin haritası tartışmaları, eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalar, bireysel buluş etkinlikleri, kılavuz okumalar, laboratuvar projeleri, problem temelli öğrenme, rol oynama ve benzetmeler, öğrenci ve öğretmen ders sunum günleri düzenlenmesi, yuvarlak masa tartışmaları ve rehberlik çalışmaları

gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir (Akt. Üredi, 2006:46-47). Müzik ders kitaplarında önerilen öğretim yöntemleri de Grasha'nın bahsettiği öğretim yöntemleriyle uyumludur.

Bu çalışmada ilk sırada tercih edildiği tespit edilen öğretim stili grubu, Üredi'nin (2006) çalışmasında ikinci sırada tercih edilen öğretim stili grubudur. Üredi'nin (2006) çalışmasında; ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla okul öncesi, sınıf öğretmeni, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi, resim, müzik, yabancı dil, din kültürü ve diğer branşlar olmak üzere farklı branşlarda görev yapan toplam 1306 öğretmene Grasha'nın "Öğretim Stili Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler içerisinde müzik öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun %50 oranı ile *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin ikinci sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun da %30 oranı ile *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubu olduğu, en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise %20 oranı ile *uzman/otorite* öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili gruplarını ise tercih etmedikleri bulgulanmıştır. Tablo 4.1'de müzik öğretmenlerince ilk sırada tercih edildiği belirlenen öğretim stili grubu önceki paragraflarda değinilen Grasha'nın öngördüğü şekle uygunluk gösterirken, Üredi'nin çalışmasında elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir.

Tablo 4.1'deki bulgulardan; müzik öğretmenlerinin %27,3'ünün ikinci sırada *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bulgulardan; *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin derslerinde öğretmen merkezli sınıf sürecinin baskın olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazın da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Grasha'ya göre (2002:146); uzman öğretim stilini tercih eden öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç duydukları, aktif olarak yararlandıkları bilgi ve uzmanlığa sahiptirler. Öğrencilerini işlenen konular hakkında detaylı bilgilendirip gerçeklere yönlendirirler. Öğrenciler üzerinde, yeterliliklerini kabul ettirmek için meydan okuyucu davranışlar sergileyerek bir uzman statüsü sağlamaya çalışırlar. Öğrencilerine rehberlik

eder ve denetlerler. Bu öğretim stili modelinde genellikle geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır. Otorite öğretim stilini tercih eden öğretmenler de; kendi alanlarında daha kıdemli ve belli bir statüye sahiptirler. Otorite öğretim stilini benimseyen öğretmenler, öğrencilere pozitif ve negatif geri bildirim verirler. Beklenen bilgileri ve uyulması gereken kuralları açıklayarak, bu kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Ayrıca, bu stile sahip öğretmenler doğru ve kabul edilebilir standartlardan yola çıkarak öğrencilere rehberlik eder ve onları yönlendirirler. Bu öğretim stili modelinde de geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.

Yukarıda bahsedilenlerden öğretmen merkezli sınıf sürecinin baskın olduğu bir derste geleneksel öğretim yöntemlerinin daha çok kullanılacağı akla gelmektedir. Dolayısıyla geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan bir müzik öğretmenin, öğrenciyi merkez alan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadığı düşünülebilir. Ayrıca geleneksel öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ters düşen bir anlayışa sahip olduğu da söylenebilir. Nitekim bu öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin, derslerinde genellikle öğretmen merkezli klasik öğretim yöntemlerini kullanacağı açıktır. Aşağıda verilen literatür verileri de bu yorumu destekler niteliktedir.

*Uzman/otorite* öğretim stiline sahip öğretmenler, sınıfta geleneksel öğretim yöntemi ile ders işleyerek öğretmen merkezli bir eğitim ortamı oluştururlar. Öğretmen içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirir. Bu öğretim stili grubu, öğrenci öğrenmelerine ilişkin düşük duyarlılığı ifade eder. Bu stillere sahip öğretmenler, öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurması ve işbirlikçi öğrenmesi taraftarı değildirler. Öğretmen bilgi aktarımı yaparak öğrencilerin derse çok iyi hazırlanmasını bekler. Bu nedenle, öğretmen öğretimin amaçlarını kendi beklentisi doğrultusunda ifade eder. Öğrencilerin öğrenme olayına dâhil edilmemesi ve onlarla etkileşimde bulunulmaması, öğrencilerin pasif kalmalarına ve bağımlı bir öğrenme stilini tercih etmelerine neden olabilir (Grasha, 1994, 1996 ve Yangarber-Hicks, 2000; Akt. Altay, 2009:31-32).

Bahsedilenlerden *uzman/otorite* öğretim stillerini tercih eden müzik öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen uygulamaları istenilen düzeyde gerçekleştiremeyeceği düşünülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitapları incelendiğinde;

öğrenenlerin etkin oldukları, üreticilik ve yeteneklerini geliştirdikleri, duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebildikleri ve kendilerini keşfedebildikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesi öngörülmektedir. Ancak böyle bir müzik eğitimi “Öğrencinin müziksel algılama ve yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirebilir. Öğrenciyi belli koşullanmaların ürünü olan tek yanlı müzik yapma, üretme ve dinleme alışkanlıklarından kurtarabilir. Öğrenciyi müziğin çeşitli, çok yönlü tını özelliklerine, yapı taşlarına, kuruluş biçimlerine ve etki alanlarına açabilir. Öğrenciye müzikle ilişkilerinde daha yüksek düzeyde bir bilinçlilik ve eleştirme gücü kazandırabilir. Bir çalgı, bir plak ya da kaset, müzikle ilgili bir kitap ya da kaynak seçiminde ve bir müzik eserinin ya da etkinliğinin eleştirip değerlendirmesinde öğrenciye yardımcı olacak bireysel müzik yeteneklerini geliştirebilir. Böylece öğrencinin değişik türdeki müzik çalışma ve etkinliklerine etkin katılımını sağlayabilir” (Uçan, 2005:15-16).

Tablo 4.1’deki bulgulardan; müzik öğretmenlerinin %26,5’inin 3.sırada *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu öğretim stili grubunda temel olan unsurlar; öğretmenin öğrencilerine bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiği konusunda rehberlik etmesi, yol göstermesi ve örneklerle kişisel model oluşturmasıdır. Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için zaman zaman sınıf kontrolü öğrencilerle paylaşılabilir. Böylelikle öğretmenin öğrencilerin uygulamalarına yol göstermeye zamanı kalır. Bu tür yol gösterme ve rol modelleme faaliyetleri sınıfta rahatlıkla yapılabilir. Öğretmenin yol gösterme ve model oluşturma faaliyetleri sırasında öğrenciler, öğretmenin hareketlerini gözlemleyerek kendi hareketlerini planlarlar ve uygularlar. Bu süreçte öğretmenin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alması önem taşımaktadır (Grasha 1994, 1996 ve Yangarber-Hicks, 2000; Akt. Altay, 2009:32). Grasha (1996)’ya göre *uzman/otorite* öğretim stilleri grubu ile *kişisel model /uzman/otorite* öğretim stilleri grubu arasındaki temel fark öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki iletişim anlayışlarının farklı olmasıdır (Akt. Üredi, 2006:44). Bu bakımdan *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin, *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerine oranla daha etkili bir öğretim ortamı oluşturabilecekleri düşünülmektedir. Ancak iki öğretim stili grubunun birbirine yakınlığı dolayısıyla örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun (%53,8); öğrenciyi merkeze alan öğretim stillerini benimsemedikleri çıkarımı yapılabilir.

Yine Tablo 4.1'deki bulgulardan; müzik öğretmenlerinin en alt düzeyde (%12,7) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler, öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak bağımsız öğrenme etkinliklerine katılımını sağlarlar. Öğrencilere kendi gelişimlerini yönetme imkânı tanır (Grasha, 1994a, 1996; Akt. Üredi, 2006:45). Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman soru soracakları kaynak kişi konumundadırlar (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000; Akt. Üredi, 2006:45). Bu nedenle *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stillerine sahip öğretmenler, *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı oluştururlar. Böylece, bu öğretim stilleri bileşeni *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stilleri bileşeninden daha üst derecede öğrenmeyi sağlar (Üredi, 2006:45). Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin bu öğretim stili grubunu en son sırada tercih etmelerinin tam anlamıyla etkili bir öğretim ortamının oluşturulmasında olumsuz etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.2'de; müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.2. Müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Cinsiyet	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Kadın	f	37.0	37.0	51.0	13.0	138.0
	%	26.8	26.8	37.0	9.4	100.0
Erkek	f	30.0	28.0	31.0	18.0	107.0
	%	28.0	26.2	29.0	16.8	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=3.80 \text{ sd}=3 \text{ p}=0.28$$

Tablo 4.2 incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $\chi^2=3.80$ ,  $p>0.05$ ). Tablodan da görülebileceği gibi; kadın ve erkek öğretmenler en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih

ederlerken, en az *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. Bulgulardan; cinsiyetin müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etmeleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2'deki bulgular, ilgili çalışmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin Üredi'nin çalışmasında (2006) okul öncesi, sınıf öğretmeni, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi, resim, müzik, yabancı dil, din kültürü ve diğer branşlarda ilköğretim I. ve II. kademedeki görev yapan toplam 1306 öğretmenin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Üredi'nin çalışmasında, kadın öğretmenlerin %47,1 oranı ile erkek öğretmenlerin de %43,3 oranı ile en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri gözlenmiştir. En az tercih edilen öğretim stili grubunun ise kadın öğretmenlerin %8 oranı ile erkek öğretmenlerin de %10,8 oranı ile *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubu olduğu bulgulanmıştır. Çalışmada bu bulguların, literatürde belirtilen cinsiyete göre tercih edilen öğretim stili grubunun *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubu olduğu açıklamaları ile tutarlılık gösterdiği belirtilmiştir (Üredi, 2006:144). Üredi'nin (2006) çalışmasının bulguları, bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Literatürde müzik dışındaki farklı alanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde de, öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark gözlenmeyen çalışmalara daha sıklıkla rastlanmıştır. Örneğin; Altay'ın (2009) çalışmasında, kadın öğretmenlerin %87,7 oranı ile erkek öğretmenlerin de %84 oranı ile en fazla *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri gözlenmiştir. En az tercih edilen öğretim stili gruplarının ise kadın öğretmenlerin %0,9 oranı ile *kişisel model/uzman/otorite* ve erkek öğretmenlerin %1,3 oranı ile *uzman/otorite* öğretim stili grupları olduğu bulgulanmıştır. Altay'ın çalışmasında öğretmenlerin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Altay'ın çalışmasının bulguları, bu çalışmanın bulguları ile aynı doğrultudadır.

Aktan (2012), Balıkesir il merkezinde bulunan 770 beşinci sınıf öğrencisi ile 93 sınıf öğretmenin tercih ettikleri öğrenme ve öğretim stillerini incelemiştir. Aktan'ın çalışmasında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stili gruplarının cinsiyetlerine göre

anlamli farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Aktan'ın çalışmasının bulguları, bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekildedir.

Kaleci (2012) alışmasında, matematik ğretmenliğinde öğrenim gören toplam 374 ğretmen adayının ğretim stili grubu tercihlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarını incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre de kadın ve erkek öğretmenlerin ğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamli bir fark göstermediği görülmüştür. Çalışmada, kadın ğretmen adaylarının %62,6 oranı ile erkek ğretmen adaylarının da %41,2 oranı ile en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* ğretim stili gruplarını tercih ettikleri gözlenmiştir. Kadın ğretmen adaylarının %5,5 oranı ile erkek ğretmen adaylarının %4,7 oranı ile en az *kişisel model/uzman/otorite* ğretim stili gruplarını tercih ettikleri bulgulanmıştır. Kaleci'nin (2012) alışmasının bulguları, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Mutluoğlu (2012) alışmasında MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 178 ilköğretim matematik öğretmeninin ğretim stili tercihlerinin cinsiyetlerine göre anlamli bir farklılık gösterip-göstermediğini incelemiştir. Çalışmada erkek öğretmenlerin %42,3'ünün ve kadın öğretmenlerin %58'inin en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* ğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Mutluoğlu'nun çalışmasında da cinsiyet ve ğretim stili arasında anlamli bir ilişki bulunmamıştır. Mutluoğlu'nun çalışmasının bulguları da, bu çalışmanın bulgularıyla paraleldir.

Mendoza'nın (2004) teknoloji enstitüsünden 59 erkek ve 25 kadın olmak üzere 84 öğretmenin katıldığı çalışmasında, kadın öğretmenlerin %10'unun en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* ve *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* ğretim stili gruplarını tercih ettikleri, erkek öğretmenlerin ise %34'ünün *kişisel model/uzman/otorite* ğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin ğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamli farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu bakımdan Mendoza'nın (2004) alışmasının bulguları, bu çalışmanın bulgularıyla zıtlık göstermektedir.

Tablo 4.3'de; örneklem grubu müzik ğretmenlerinin her bir ğretim stilini tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin dağılımlara yer verilmektedir.



**Tablo 4.3. Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Uzman	Kadın	138	5.62	0.67	-0.05	0.96
	Erkek	107	5.63	0.67		
Otorite	Kadın	138	5.15	0.75	0.14	0.89
	Erkek	107	5.14	0.82		
Kişisel model	Kadın	138	5.64	0.69	0.27	0.79
	Erkek	107	5.62	0.66		
Kolaylaştırıcı	Kadın	138	5.68	0.73	0.40	0.69
	Erkek	107	5.64	0.70		
Temsilci	Kadın	138	5.29	0.73	-2.16*	0.03
	Erkek	107	5.48	0.63		

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.3'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [ $t(243) = -0.05$ ;  $p > 0.05$ ], *otorite* [ $t(243) = 0.14$ ;  $p > 0.05$ ], *kişisel model* [ $t(243) = 0.27$ ;  $p > 0.05$ ] ve *kolaylaştırıcı* [ $t(243) = 0.40$ ;  $p > 0.05$ ] öğretim stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan *temsilci* öğretim stilinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [ $t(243) = -2.16$ ;  $p < 0.05$ ]. Ortalama değerler incelendiğinde; erkek öğretmenlerin *temsilci* boyutuna ait düzeylerinin, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulardan; erkek müzik öğretmenlerinin kadın müzik öğretmenlerine oranla müzik derslerinde öğrencilerini merkeze alan etkinliklere daha fazla yer verdiği düşünülmektedir. Temsilci öğretim stiline sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin literatür verileri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Grasha'ya göre (2002:146); temsilci öğretim stiline sahip öğretmenler, sınıflarında öğrencilerini merkeze alan bireysel ve grup öğrenme etkinliklerini aktif bir şekilde kullanan öğretmenlerdir. Temsilci öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız bir şekilde hareket edebilmelerine ve özerk bir şekilde çalışmalarını için kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Derslerinde öğrencilerini sorumluluk ve inisiyatif almaya teşvik ederler.

Öğretim stillerinin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalardan bazılarında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretim stillerinin farklılık gösterdiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Örneğin; Sürel (2010) ve Maden'in (2012) çalışmalarının bulgularına göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinden bazılarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak anlamlı farklılık bulunan öğretim stilleri bu çalışmada anlamlı farklılık bulunan öğretim stilinden farklıdır. Bu çalışmalarda erkek öğretmenlerin *uzman* ve *otorite* öğretim stillerindeki ortalamaları kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ise *kolaylaştırıcı* öğretim stiline ait ortalamalarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Müzik dışındaki alanlarda erkek öğretmenlerin öğretmen merkezli anlayışın baskın olduğu öğretim stillerini daha fazla tercih eder oluşu dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sürel (2010) çalışmasında, Pamukkale üniversitesinin lisans düzeyinde eğitim veren fakültelerinde görev yapan 241 öğretim elemanından erkek öğretim elemanlarının ( $X=31,45$ ) kadın öğretim elemanlarına ( $X=30,38$ ) göre daha fazla *uzman* öğretim stilini tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bir diğer anlamlı farkın bulunduğu *kolaylaştırıcı* öğretim stiline göre örneklem grubu içerisindeki kadın-erkek dağılımı incelendiğinde, kadın öğretim elemanlarının ( $X=33,35$ ) erkek öğretim elemanlarına ( $X=31,99$ ) göre *kolaylaştırıcı* öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır.

Maden'in (2012) çalışmasında ise Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri öğretim stilleri incelenmiştir. Çalışmada *otorite* öğretim stiline öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t=2.643$ ;  $p<0.05$ ). Çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre *otorite* öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Arpacı (2013) çalışmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri öğretim stillerini incelemiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim stillerinin değerlendirilmesi sonucunda sadece temsilci öğretim stilinde öğretmenlerin erkek ya da kadın olmalarının anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Farkın erkek öğretmenler lehine olduğu bulgulanmıştır. Bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 4.4'de; müzik öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerine göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.4. Müzik öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerine göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Mesleki hizmet süresi	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
5 yıl ve daha az	f	30.0	17.0	28.0	8.0	83.0
	%	36.1	20.5	33.7	9.6	100.0
6-10 yıl	f	21.0	25.0	26.0	7.0	79.0
	%	26.6	31.6	32.9	8.9	100.0
11 yıl ve daha fazla	f	16.0	23.0	28.0	16.0	83.0
	%	19.3	27.7	33.7	19.3	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=10.69 \text{ sd}=6 \text{ p}=0.10$$

Tablo 4.4 incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile mesleki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $\chi^2=10.69$ ,  $p>0.05$ ). Tablo 4.3.1’de görüldüğü gibi mesleki hizmet süresi 5 yıl ve daha az olan müzik öğretmenleri en fazla *uzman/otorite* ve daha sonra *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili gruplarını tercih ederken, diğer müzik öğretmenleri ise en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak mesleki hizmet süresinin öğretim stili gruplarının tercihi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

Mendoza (2004) çalışmasında yaşın öğretmenlerin öğretim stillerinin seçiminde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mesleki hizmet süresinin yaş ile doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde Mendoza’nın (2004) çalışmasının bulgularının, bu çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Üredi’nin (2006) çalışmasında da; ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin kıdemleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada her bir kıdem aralığındaki öğretmenlerin en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri görülmüştür. En az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise *kişisel model/uzman/otorite* ve *uzman/otorite* öğretim stili grupları olduğu bulgulanmıştır. Üredi’nin çalışmasında da öğretmenlerin kıdemleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Üredi’nin çalışmasının

bulguları, bu çalışmanın bulguları ile paraleldir.

Altay da (2009) yapmış olduğu çalışmasında, beşinci sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet süresi ile tercih ettikleri öğretim stilli grupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada her bir kıdem aralığındaki öğretmenlerin en fazla *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri görülmüştür. İkinci tercih sırasında *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stilini tercih ettikleri bulgulanmıştır. En az tercih ettikleri öğretim stili gruplarının ise, *uzman/otorite* ve *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grupları olduğu gözlenmiştir. Altay'ın (2009) çalışmasının bulguları da bu çalışmanın bulgularıyla paraleldir.

Mutluoğlu (2012) çalışmasında belirlenen her bir kıdem aralığında en fazla tercih edilen öğretim stili grubunun *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* en az tercih edilen öğretim stili grubunun ise *uzman/otorite* olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla çalışmada öğretmenlerin kıdemleriyle öğretim stilleri tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, bu çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Kolay'ın (2008) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki deneyim yılı ile öğretim stilinin değiştiği, mesleki kıdem yılı arttıkça öğretim stilinin *uzman/otorite* öğretim stilindeki öğretmenden *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stilindeki öğretmene; *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stilindeki öğretmenden de *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stilindeki öğretmene doğru değişim gösterdiği bulgulanmıştır. Deveci'nin (2008) çalışmasının bulguları da Kolay'ın (2008) çalışmasındaki bulgularla aynı doğrultudadır. Deveci (2008) 20 ilköğretim okulunda görev yapan 32 fen ve teknoloji dersi öğretmeni ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerini incelemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça öğretim stillerinin *uzman/otorite* öğretim stilindeki öğretmenden *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stiline ve *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stilinden *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stiline doğru bir değişim gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Her iki çalışmanın bulguları, bu çalışmanın bulgularıyla zıtlık göstermektedir.

Aktan (2012) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun %69,9 oranıyla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* olduğunu belirlemiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin mesleki

kıdemleri arttıkça daha yoğun olarak öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsedikleri çıkarımı yapılmıştır. Aktan'ın çalışmasının bulguları bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir.

Tablo 4.5'de; müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin meslekteki hizmet sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.5. Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin meslekteki hizmet sürelerine göre karşılaştırılması**

Boyutlar	Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Fark
Uzman	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.73	0.59	2.32	0.10	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.50	0.73			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.64	0.67			
Otorite	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.14	0.78	0.02	0.98	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.15	0.73			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.16	0.84			
Kişisel model	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.66	0.58	0.47	0.63	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.57	0.74			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.66	0.70			
Kolaylaştırıcı	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.75	0.68	2.24	0.11	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.53	0.76			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.72	0.70			
Temsilci	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.34	0.63	3.43	0.03*	(2)–(3)
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.25	0.70			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.52	0.73			

\* p<0.05

Tablo 4.5'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [F(2,242)=2.32; p>0.05], *otorite* [F(2,242)=0.02; p>0.05], *kişisel model* [F(2,242)=0.47; p>0.05] ve *kolaylaştırıcı*

[F(2,242)=2.24; p>0.05] öğretim stillerinin mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan müzik öğretmenlerinin *temsilci* öğretim stiline mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [F(2,242)=3.43; p<0.05]. Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testleri ve ortalama değerler incelendiğinde; mesleki hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin *temsilci* boyutuna ait düzeylerinin mesleki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bulgulardan; müzik öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerinin artışıyla tecrübelerinin de arttığı, dolayısıyla öğrenciyi aktif kılan bir öğretim stili olan *temsilci* öğretim stili de kullandıkları çıkarımı yapılabilir.

Maden'in (2012) çalışmasının bulguları da bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Maden çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin mesleki hizmet süreleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim stillerinin mesleki kıdeme göre değerlendirildiği çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin sadece *temsilci* öğretim stillerinin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir ( $F_{(3,85)}=3.575$ ; p<0.05). Maden'in çalışmasında meslekteki hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ( $x=5,36$ ) ile 6-10 yıl olan öğretmenlerin ( $x=4,51$ ) *temsilci* öğretim stilleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Meslekteki hizmet süresi 10 ve üstü olan öğretmenlerin ( $x=5,23$ ) ise *temsilci* öğretim stillerinin benzer olduğu bulunmuştur.

Arpacı (2013) çalışmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki hizmet süresi ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin öğretim stillerinden *otorite* öğretim stiline mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin kıdemleri arttıkça otorite öğretim stillerine ait düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Arpacı'nın çalışmasının bulguları, -öğretim stili düzeyinin kıdeme göre farklılık gösterdiği tespit edildiğinden- bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Arpacı'nın çalışmasında *otorite* öğretim stiline farklılık gözlenirken, bu çalışmada *temsilci* öğretim stiline farklılık gözlenmiştir.

Tablo 4.6'da; müzik öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine ilişkin dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.6. Müzik öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Öğrenim	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Lisans	f	56.0	56.0	74.0	27.0	213.0
	%	26.3	26.3	34.7	12.7	100.0
Yüksek Lisans	f	11.0	9.0	8.0	4.0	32.0
	%	34.4	28.1	25.0	12.5	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=1.49 \text{ sd}=3 \text{ p}=0.69$$

Tablo 4.6 incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $\chi^2=1.49$ ,  $p>0.05$ ). Tablodan da görüldüğü gibi lisans mezunu müzik öğretmenleri en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu, yüksek lisans mezunu müzik öğretmenleri ise en fazla *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. Lisans ve yüksek lisans mezunu müzik öğretmenlerinin en az tercih ettikleri öğretim stili grubu ise *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubudur. Bulgulardan; müzik öğretmenlerinin öğrenim durumlarının öğretim stilleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı çıkarımı yapılabilir.

Corcoran (1997) çalışmasında, 116 Amerikan Diyetetik Derneği üyesi eğitimcinin öğretim stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu eğitimciler, üniversite ve kolejlerde görev yapmaktadırlar. Çalışmaya katılan eğitimcilerin %65'inin en fazla *kişisel model/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Corcoran'ın (1997) çalışmasının bulguları, bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Üredi (2006) çalışmasında, öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stili grupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada eğitim enstitüsü, öğretmen okulu, ön lisans, lisans, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin en fazla *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır

( $p>0,05$ ). Üredi'nin çalışmasında da öğretmenlerin öğretim stili gruplarını tercihlerinde öğrenim düzeyleri anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla paraleldir.

Altay (2009) çalışmasında, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stili gruplarının en son mezun oldukları okul türüne göre dağılımını incelemiştir. Çalışmada eğitim fakültesi, eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü, eğitim ön lisans, eğitim lisans tamamlama ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin en fazla *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin ikinci tercih sırasında *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. En az tercih ettikleri öğretim stili gruplarının ise *uzman/otorite* ve *kişisel model/uzman/otorite* grupları olduğu belirlenmiştir. Altay'ın çalışmasının bulguları da bu çalışmanın bulgularıyla paraleldir.

Tablo 4.7'de örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda demirbaş çalgının bulunma durumuna göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.7. Müzik öğretmenlerinin okullarında demirbaş çalgının bulunma durumuna göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Demirbaş çalgı	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Var	f	40.0	48.0	59.0	24.0	171.0
	%	23.4	28.1	34.5	14.0	100.0
Yok	f	27.0	17.0	23.0	7.0	74.0
	%	36.5	23.0	31.1	9.5	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=4.78 \text{ sd}=3 \text{ p}=0.19$$

Tablo 4.7'ye göre; müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile okullarında demirbaş çalgının bulunma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05, \chi^2=4.78$ ). Başka bir ifadeyle “Okullarında demirbaş çalgının bulunup-bulunmama durumu, müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır” denilebilir. Anlamlı bir fark bulunmamakla beraber Tablo 4.7'de ki oranlar incelendiğinde; okullarında



demirbaş çalgı bulunan müzik öğretmenlerinin çoğunlukla (%34,5) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stillerini tercih ettikleri; okullarında demirbaş çalgı bulunmayan müzik öğretmenlerinin de çoğunlukla (%36,5) *uzman/otorite* öğretim stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum, okullarında demirbaş çalgı bulunan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsediği, demirbaş çalgı bulunmayan öğretmenlerin ise daha çok öğretmen merkezli öğretim stillerini benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.8’de müzik öğretmenlerinin okullarında bulunan demirbaş çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.8. Müzik öğretmenlerinin okullarında bulunan demirbaş çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Çalgı	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Blokflüt	f	13.0	17.0	18.0	11.0	59.0
	%	22.0	28.8	30.5	18.6	100.0
Blokflüt. Melodika ve Orff çalgıları	f	20.0	20.0	28.0	10.0	78.0
	%	25.6	25.6	35.9	12.8	100.0
Org/Piyano ve/veya diğer çalgılar	f	7.0	11.0	13.0	3.0	34.0
	%	20.6	32.4	38.2	8.8	100.0
Toplam	f	40.0	48.0	59.0	24.0	171.0
	%	23.4	28.1	34.5	14.0	100.0

$$\chi^2=2.81 \text{ sd}=6 \text{ p}=0.83$$

Tablo 4.8’e göre; müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile okullarında bulunan demirbaş çalgılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05, \chi^2=2.81$ ). Başka bir ifadeyle “Okullarında bulunan demirbaş çalgılar, müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır” denilebilir. Okullarında demirbaş çalgı olarak blokflüt (%30,5) bulunan öğretmenler de, blokflüt. melodika ve Orff çalgıları bulunan öğretmenler de (%35,9), org/piyano ve/veya diğer çalgılar bulunan öğretmenler de (%59) öğretim stili gruplarından ilk sırada *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir.

Tablo 4.9’da örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin derslerinde

kullandıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.9. Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullandıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Çalgı	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Okul çalgıları	f	7.0	12.0	9.0	3.0	31.0
	%	22.6	38.7	29.0	9.7	100.0
Okul çalgıları ve org/piyano	f	27.0	23.0	31.0	11.0	92.0
	%	29.3	25.0	33.7	12.0	100.0
Okul çalgıları ve keman ailesi	f	8.0	8.0	12.0	9.0	37.0
	%	21.6	21.6	32.4	24.3	100.0
Okul çalgıları ve diğer çalgılar	f	18.0	13.0	17.0	3.0	51.0
	%	35.3	25.5	33.3	5.9	100.0
Okul çalgıları, org/piyano, keman ailesi ve diğer çalgılar	f	7.0	9.0	13.0	5.0	34.0
	%	20.6	26.5	38.2	14.7	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=11.38 \text{ sd}=12 \text{ p}=0.50$$

Tabloya 4.9'a göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile müzik derslerinde kullandıkları çalgılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05$ ,  $\chi^2=11.38$ ). Başka bir ifadeyle "Müzik derslerinde kullandıkları çalgılar, müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır" denilebilir. Tabloda da görüldüğü müzik derslerinde kullandıkları çalgılar okul çalgıları olan öğretmenler ilk sırada *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ederken, müzik derslerinde kullandıkları çalgılar okul çalgıları ve diğer çalgılar olan öğretmenler ilk sırada *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. Müzik derslerinde kullandıkları çalgılar okul çalgıları ve org/piyano, okul çalgıları ve keman ailesi, okul çalgıları-org/piyano-keman ailesi ve diğer çalgılar olan öğretmenlerin ise en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubu *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubudur.

Tablo 4.10'da müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin derslerinde kullandıkları çalgılara göre karşılaştırılmasına yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.10. Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin derslerinde kullandıkları çalgılara göre karşılaştırılması**

Boyutlar	Çalgı	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Fark
Uzman	(1) Okul çalgıları	31	5.57	0.78	1.47	0.21	-
	(2) Okul çalgıları ve org/piyano	92	5.56	0.68			
	(3) Okul çalgıları ve keman ailesi	37	5.86	0.62			
	(4) Okul çalgıları ve diğer çalgılar	51	5.63	0.60			
	(5) Okul çalgıları, org/piyano, keman ailesi ve diğer çalgılar	34	5.59	0.68			
Otorite	(1) Okul çalgıları	31	5.15	0.93	1.20	0.31	-
	(2) Okul çalgıları ve org/piyano	92	5.09	0.67			
	(3) Okul çalgıları ve keman ailesi	37	5.39	0.92			
	(4) Okul çalgıları ve diğer çalgılar	51	5.06	0.70			
	(5) Okul çalgıları, org/piyano, keman ailesi ve diğer çalgılar	34	5.18	0.84			
Kişisel Model	(1) Okul çalgıları	31	5.61	0.82	2.36	0.06	-
	(2) Okul çalgıları ve org/piyano	92	5.52	0.65			
	(3) Okul çalgıları ve keman ailesi	37	5.92	0.60			
	(4) Okul çalgıları ve diğer çalgılar	51	5.63	0.60			
	(5) Okul çalgıları, org/piyano, keman ailesi ve diğer çalgılar	34	5.62	0.72			
Kolaylaştırıcı	(1) Okul çalgıları	31	5.62	0.85	2.72	0.03*	(2) – (3)
	(2) Okul çalgıları ve org/piyano	92	5.51	0.74			
	(3) Okul çalgıları ve keman ailesi	37	5.93	0.69			
	(4) Okul çalgıları ve diğer çalgılar	51	5.71	0.53			
	(5) Okul çalgıları, org/piyano, keman ailesi ve diğer çalgılar	34	5.79	0.72			
Temsilci	(1) Okul çalgıları	31	5.25	0.85	5.94	0.00*	(1) – (3) (2) – (3) (3) – (4)
	(2) Okul çalgıları ve org/piyano	92	5.26	0.61			
	(3) Okul çalgıları ve keman ailesi	37	5.83	0.62			
	(4) Okul çalgıları ve diğer çalgılar	51	5.25	0.70			
	(5) Okul çalgıları, org/piyano, keman ailesi ve diğer çalgılar	34	5.47	0.65			

\* p<0.05

Tablo 4.10'a göre müzik öğretmenlerinin *uzman* [ $F(4,240)=1.47$ ;  $p>0.05$ ], *otorite* [ $F(4,240)=1.20$ ;  $p>0.05$ ] ve *kişisel model* [ $F(4,240)=2.36$ ;  $p>0.05$ ] öğretim stillerinin müzik derslerinde kullandıkları çalgılara göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin *kolaylaştırıcı* öğretim stilinin müzik derslerinde kullandıkları çalgılara göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F(4,240)=2.72$ ;  $p<0.05$ ]. Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testleri ve ortalama değerler incelendiğinde; müzik derslerinde okul çalgıları ve keman ailesi çalgılarını tercih eden öğretmenlerin *kolaylaştırıcı* öğretim stiline ait düzeylerinin

müzik derslerinde okul çalgıları ve org/piyano çalgılarını tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin *temsilci* öğretim stiline müzik derslerinde kullandıkları çalgılara göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [F(4,240)=5.94; p<0.05]. Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testleri ve ortalama değerler incelendiğinde müzik derslerinde okul çalgıları ve keman ailesi çalgılarını tercih eden öğretmenlerin *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin müzik derslerinde okul çalgıları, okul çalgıları ve org/piyano, okul çalgıları ve diğer çalgıları tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11’de; örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerinin kullandıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.11. Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerinin kullandıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Çalgı	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Blokflüt	f	18.0	23.0	19.0	9.0	69.0
	%	26.1	33.3	27.5	13.0	100.0
Blokflüt ve Melodika	f	27.0	13.0	20.0	7.0	67.0
	%	40.3	19.4	29.9	10.4	100.0
Blokflüt ve Orff çalgıları	f	8.0	10.0	11.0	4.0	33.0
	%	24.2	30.3	33.3	12.1	100.0
Blokflüt, Melodika ve Orff çalgıları	f	8.0	15.0	14.0	7.0	44.0
	%	18.2	34.1	31.8	15.9	100.0
Org/Piyano ve/veya diğer çalgılar	f	6.0	4.0	18.0	4.0	32.0
	%	18.8	12.5	56.2	12.5	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=19.10 \text{ sd}=12 \text{ p}=0.09$$

Tablo 4.11’e göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile müzik derslerinde öğrencilerinin kullandıkları çalgılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir (p>0.05,  $\chi^2=19.10$ ). Başka bir ifadeyle “Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerinin kullandıkları çalgılar, müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır” denilebilir.

Tabloda da görüldüğü gibi müzik derslerinde öğrencileri blokflüt, blokflüt-melodika ve Orff çalgıları kullanan öğretmenler *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ederlerken, müzik derslerinde öğrencileri blokflüt ve melodika kullanan öğretmenler *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. Müzik derslerinde öğrencileri blokflüt ve Orff çalgıları veya org/piyano ve/veya diğer çalgıları kullanan öğretmenler ise ilk sırada *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir.

Tablo 4.12’de müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğretimini yaptıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.12. Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğretimini yaptıkları çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Çalgı	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Blokflüt	f	18.0	23.0	19.0	9.0	69.0
	%	26.1	33.3	27.5	13.0	100.0
Blokflüt ve Melodika	f	27.0	13.0	20.0	7.0	67.0
	%	40.3	19.4	29.9	10.4	100.0
Blokflüt ve Orff çalgıları	f	8.0	10.0	11.0	4.0	33.0
	%	24.2	30.3	33.3	12.1	100.0
Blokflüt, Melodika ve Orff çalgıları	f	8.0	15.0	14.0	7.0	44.0
	%	18.2	34.1	31.8	15.9	100.0
Org/Piyano ve/veya diğer çalgılar	f	6.0	4.0	18.0	4.0	32.0
	%	18.8	12.5	56.2	12.5	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=19.10 \text{ sd}=12 \text{ p}=0.09$$

Tablo 4.12’ye göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile müzik derslerinde öğretimini yaptıkları çalgılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05$ ,  $\chi^2=19.10$ ). Başka bir ifadeyle “Müzik derslerinde öğretimini yaptıkları çalgılar, müzik öğretmenlerinin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır” denilebilir. Tablodan da görüldüğü gibi müzik derslerinde blokflüt, blokflüt-melodika ve Orff çalgıları öğretimi yapan öğretmenler *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ederlerken, müzik

derslerinde blokflüt ve melodika öğretimi yapan öğretmenler *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. Müzik derslerinde blokflüt ve Orff çalgıları veya org/piyano ve/veya diğer çalgıların öğretimini yapan öğretmenler ise ilk sırada *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir.

Tablo 4.13’de örneklem grubu müzik öğretmenlerinin öğrenimini gördüğü çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.13. Müzik öğretmenlerinin öğrenimini gördükleri çalgılara göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Çalgı	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Bağlama/ Gitar/ Şan ve Piyano	f	22.0	23.0	33.0	11.0	89.0
	%	24.7	25.8	37.1	12.4	100.0
Kanun/ Ney/ Tambur/ Ud/ Yan Flüt ve Piyano	f	4.0	9.0	8.0	2.0	23.0
	%	17.4	39.1	34.8	8.7	100.0
Keman/ Viyola/ Viyolonsel ve Piyano	f	28.0	29.0	33.0	16.0	106.0
	%	26.4	27.4	31.1	15.1	100.0
Şan ve Piyano	f	13.0	4.0	8.0	2.0	27.0
	%	48.1	14.8	29.6	7.4	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=10.21 \text{ sd}=9 \text{ p}=0.33$$

Tablo 4.13’e göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile öğrenim gördükleri çalgılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05$ ,  $\chi^2=10.21$ ). Başka bir ifadeyle “Müzik öğretmenlerinin öğrenimini gördükleri çalgılar, öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır” denilebilir. Tabloda da görüldüğü gibi öğrenim gördüğü çalgılar bağlama/gitar/şan ve piyano veya keman/viyola/viyolonsel ve piyano olan öğretmenler en çok *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih etmektedir. Diğer yandan, öğrenim gördüğü çalgılar kanun/ ney/ tambur/ ud/ yan flüt ve piyano olan öğretmenler en çok *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu benimserken, öğrenim gördüğü çalgılar şan ve piyano olan öğretmenler en çok *uzman/otorite* öğretim stili grubunu benimsemişlerdir.

Tablo 4.14’de örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yaptığı okullarda müzik odasının bulunma durumuna göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.14. Müzik öğretmenlerinin okullarında müzik odasının bulunma durumuna göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Müzik odasının bulunma durumu		Öğretim Stili				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
Var	f	20.0	24.0	30.0	6.0	80.0
	%	25.0	30.0	37.5	7.5	100.0
Yok	f	47.0	41.0	52.0	25.0	165
	%	28.5	24.8	31.5	15.2	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=3.85 \text{ sd}=3 \text{ p}=0.28$$

Tablo 4.14’e göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile okullarında müzik odasının bulunma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05$ ,  $\chi^2=3.85$ ). Başka bir ifadeyle “Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda müzik odalarının bulunup-bulunmama durumu, öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır” denilebilir. Tabloda da görüldüğü gibi görev yaptığı okulda müzik odası bulunan öğretmenler de, müzik odası bulunmayan öğretmenler de *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu ilk sırada tercih etmişlerdir.

Tablo 4.15’de örneklem grubu müzik öğretmenlerinin ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.15. Müzik öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Sınıf mevcudu	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
20- 25	f	12.0	12.0	22.0	6.0	52.0
	%	23.1	23.1	42.3	11.5	100.0
26- 30	f	21.0	32.0	29.0	7.0	89.0
	%	23.6	36.0	32.6	7.9	100.0
31- 35	f	23.0	10.0	16.0	9.0	58.0
	%	39.7	17.2	27.6	15.5	100.0
36 ve üstü	f	11.0	11.0	15.0	9.0	46.0
	%	23.9	23.9	32.6	19.6	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=15.06 \text{ sd}=9 \text{ p}=0.09$$

Tablo 4.15'e göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05$ ,  $\chi^2=15.06$ ). Tabloda da görüldüğü gibi sınıf mevcudu 20-25 arasında veya 36 ve üstü olan öğretmenlerin ilk sırada tercih ettikleri öğretim stili grubu *kolaylaştırıcı/ kişisel model/uzman* öğretim stili grubudur. Sınıf mevcudu 26-30 olan öğretmenler ilk sırada *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ederken, sınıf mevcudu 31-35 olan öğretmenler ilk sırada *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. Sınıf mevcudu müzik öğretmenlerinin öğretim stili grupları tercihlerinde anlamlı bir fark oluşturmaya da, sınıf mevcudu arttıkça *otorite* öğretim stili grubunun bulunduğu grupların tercihindeki artış dikkat çekici bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Bulgular, Altay'ın (2009) çalışmasında elde edilen bulgularla da uyumludur. Altay çalışmasında, öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutları ile tercih ettikleri öğretim stili grupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğretim stilleri ile okuttukları sınıf mevcutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.



Tablo 4.16’da müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre karşılaştırılmasına yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.16. Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre karşılaştırılması**

Boyutlar	Sınıf mevcudu	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Fark
Uzman	(1) 20- 25	52	5.55	0.69	1.99	0.12	-
	(2) 26- 30	89	5.54	0.60			
	(3) 31- 35	58	5.69	0.53			
	(4)36 ve üstü	46	5.80	0.88			
Otorite	(1) 20- 25	52	5.09	0.73	3.02*	0.03	(1) – (4) (2) – (4) (3) – (4)
	(2) 26- 30	89	5.16	0.69			
	(3) 31- 35	58	4.97	0.74			
	(4)36 ve üstü	46	5.42	0.97			
Kişisel model	(1) 20- 25	52	5.63	0.57	1.03	0.38	-
	(2) 26- 30	89	5.62	0.63			
	(3) 31- 35	58	5.54	0.61			
	(4)36 ve üstü	46	5.77	0.91			
Kolaylaştırıcı	(1) 20- 25	52	5.77	0.66	1.88	0.13	-
	(2) 26- 30	89	5.59	0.68			
	(3) 31- 35	58	5.57	0.69			
	(4)36 ve üstü	46	5.83	0.85			
Temsilci	(1) 20- 25	52	5.34	0.62	2.13	0.10	-
	(2) 26- 30	89	5.32	0.64			
	(3) 31- 35	58	5.30	0.56			
	(4)36 ve üstü	46	5.60	0.96			

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.16’ya göre; müzik öğretmenlerin *uzman* [ $F(3,241)=1.99$ ;  $p > 0.05$ ], *kişisel model* [ $F(3,241)=1.03$ ;  $p > 0.05$ ], *kolaylaştırıcı* [ $F(3,241)=1.88$ ;  $p > 0.05$ ] ve *temsilci* [ $F(3,241)=2.13$ ;  $p > 0.05$ ] öğretim stillerinin ortalama sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin *otorite* öğretim stiline ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F(3,241)=3.02$ ;  $p < 0.05$ ]. Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testleri ve

ortalama değerler incelendiğinde ortalama sınıf mevcudu 36 ve üstünde olan öğretmenlerin *otorite* öğretim stiline ait düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bulgulardan sınıf mevcudu artış gösterdikçe öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerinden öğretmen merkezli öğretim stillerine doğru yönelim gösterdiği çıkarımı yapılabilir.

Tablo 4.17’de müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi programı değişikliğine ilgili hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre tercih ettikleri öğretim stili gruplarına yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.17. Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi programı değişikliğine ilgili hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Eğitime	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Katıldı	f	31.0	32.0	31.0	19.0	113.0
	%	27.4	28.3	27.4	16.8	100.0
Katılmadı	f	36.0	33.0	51.0	12.0	132.0
	%	27.3	25.0	38.6	9.1	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=5.41 \text{ sd}=3 \text{ p}=0.14$$

Tablo 4.17’ye göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05$ ,  $\chi^2=5.41$ ). Tabloda da görüldüğü gibi hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin tercih oranları birbirine çok yakındır. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerde ilk sırada tercih edilen öğretim stili grubu *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubu iken, hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerde ilk sırada tercih edilen öğretim stili grubu *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubudur.

Tablo 4.18’de müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin, müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.18. Müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre karşılaştırılması**

Boyutlar	Eğitime	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Uzman	Katıldı	113	5.67	0.62	0.94	0.35
	Katılmadı	132	5.59	0.71		
Otorite	Katıldı	113	5.19	0.72	0.77	0.44
	Katılmadı	132	5.11	0.83		
Kişisel model	Katıldı	113	5.67	0.60	0.96	0.34
	Katılmadı	132	5.59	0.73		
Kolaylaştırıcı	Katıldı	113	5.71	0.68	0.81	0.42
	Katılmadı	132	5.63	0.75		
Temsilci	Katıldı	113	5.47	0.61	2.10*	0.04
	Katılmadı	132	5.29	0.75		

\* p<0.05

Tablo 4.18’e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [ $t(243)=0.94$ ;  $p>0.05$ ], *otorite* [ $t(243)=0.77$ ;  $p>0.05$ ], *kişisel model* [ $t(243)=0.96$ ;  $p>0.05$ ] ve *kolaylaştırıcı* [ $t(243)=0.81$ ;  $p>0.05$ ] öğretim stillerinin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan *temsilci* öğretim stilinin öğretmenin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [ $t(243)=2.10$ ;  $p<0.05$ ]. Ortalama değerler incelendiğinde; müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bulgulardan müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi bir eğitime katılma durumunun, müzik öğretmenlerinin daha üst düzey bir öğretim stiline yönelmelerinde etken olduğu çıkarımı yapılabilir. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olan *temsilci* öğretim stilini seçmelerinin de, hizmet içi eğitimin önemine dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.19’da örneklem grubu müzik öğretmenlerinin mesleki eğitimleri süresince öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görme durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeylerine yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.19. Müzik öğretmenlerinin mesleki eğitimleri süresince öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görme durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Öğrenim görme durumu	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Öğrenim gördü	f	61.0	57.0	76.0	26.0	220.0
	%	27.7	25.9	34.5	11.8	100.0
Öğrenim görmedi	f	6.0	8.0	6.0	5.0	25.0
	%	24.0	32.0	24.0	20.0	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=2.36 \text{ sd}=3 \text{ p}=0.50$$

Tablo 4.19’a göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile mesleki eğitimleri süreçlerinde öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05, \chi^2=2.36$ ). Tabloda da görüldüğü gibi öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim gören öğretmenler ilk sırada *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ederlerken, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görmeyen öğretmenler ilk sırada *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. Anlamlı bir fark bulunmamasına karşın öğrenim süreçlerinde öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim gören öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olan *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu ilk sırada tercih etmeleri bu husustaki öğrenimin önemini vurgulayıcıdır. Bulgulardan, öğrenim süreçlerinde öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim gören öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan öğretim stillerini daha çok benimsedikleri düşünülebilir.

Tablo 4.20’de örneklem grubu müzik öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre tercih ettikleri öğretim stili gruplarına yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.20. Müzik öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri**

Eğitime	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Katıldı	f	42.0	41.0	48.0	23.0	154.0
	%	27.3	26.6	31.2	14.9	100.0
Katılmadı	f	25.0	24.0	34.0	8.0	91.0
	%	27.5	26.4	37.4	8.8	100.0
Toplam	f	67.0	65.0	82.0	31.0	245.0
	%	27.3	26.5	33.5	12.7	100.0

$$\chi^2=2.36 \text{ sd}=3 \text{ p}=0.50$$

Tablo 4.20'ye göre; müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi bir eğitime katılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ( $p>0.05$ ,  $\chi^2=2.36$ ). Tabloda da görüldüğü gibi hizmet içi eğitime katılan öğretmenler de, katılmayan öğretmenler de ilk sırada *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir.

Tablo 4.21'de müzik öğretmenlerinin her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi bir eğitim alıp-almama durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.21. Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi bir eğitim alıp-almama durumlarına göre karşılaştırılması**

Boyutlar	Eğitime	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Uzman	Katıldı	154	5.65	0.68	0.58	0.56
	Katılmadı	91	5.59	0.65		
Otorite	Katıldı	154	5.23	0.76	2.56*	0.03
	Katılmadı	91	5.00	0.79		
Kişisel model	Katıldı	154	5.68	0.68	1.37	0.17
	Katılmadı	91	5.55	0.67		
Kolaylaştırıcı	Katıldı	154	5.70	0.75	0.87	0.39
	Katılmadı	91	5.61	0.66		
Temsilci	Katıldı	154	5.47	0.69	2.86*	0.01
	Katılmadı	91	5.21	0.68		

\*  $p < 0.05$

Tabloya 4.21'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [ $t(243)=0.58$ ;  $p > 0.05$ ], *kişisel model* [ $t(243)=1.37$ ;  $p > 0.05$ ] ve *kolaylaştırıcı* [ $t(243)=0.87$ ;  $p > 0.05$ ] öğretim stillerinin *öğretim yöntem ve tekniklerine* yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan *otorite* öğretim stiline göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [ $t(243)=2.56$ ;  $p < 0.05$ ]. Ortalama değerler incelendiğinde *öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik* hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin *otorite* öğretim stiline ait düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, *temsilci* öğretim stiline de öğretmenlerin *öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik* hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [ $t(243)=2.86$ ;  $p < 0.05$ ]. Ortalama değerler incelendiğinde *öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik* hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin *otorite* ve *temsilci* öğretim stillerine ait düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu öğretim stillerinden *otorite* öğretim stili öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini öngörürken, *temsilci* öğretim stili öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini öngörmektedir. Bu bakımdan öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili hizmet içi bir eğitime katılma durumunun birbirine zıt öğretim stilleri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bu durum hizmet içi eğitimin içeriğine göre öğretim stillerinin farklılaşabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.22’de müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki katsayılarına yönelik dağılımlara yer verilmektedir.

**Tablo 4.22. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki katsayıları**

	Uzman	Otorite	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
Uzman	1	0.608**	0.743**	0.503**	0.581**
Otorite	0.608**	1	0.670**	0.433**	0.509**
Kişisel Model	0.743**	0.670**	1	0.634**	0.632**
Kolaylaştırıcı	0.503**	0.433**	0.634**	1	0.588**
Temsilci	0.581**	0.509**	0.632**	0.588**	1

\*\* p<0.01

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretim stillerinin her biri arasında aynı yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgu; “Öğretim stillerinden herhangi birisinde meydana gelecek düzey artışı, diğer boyutları da aynı yönde etkilemektedir” şeklinde yorumlanabilir. Öğretim stilleri arasındaki en kuvvetli ilişki uzman öğretim stili ile kişisel model öğretim stili arasındadır (r=0.743). Bunu otorite öğretim stili ile kişisel model öğretim stili arasındaki ilişki takip etmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara göre;

1. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun (%33,5), *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih etmekte olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin en az tercih ettikleri (%12,7) öğretim stili grubunun ise *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir. Yine müzik öğretmenlerinin ikinci sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun da (%27,3) *uzman/otorite* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir.
2. a. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Kadın öğretmenlerin ilk sırada (%37) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu, benzer şekilde erkek öğretmenlerin de ilk sırada (%29) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin (%9,4) ve erkek öğretmenlerin (%16,8) son sırada *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur.  
b. Müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre her bir öğretim stilini tercihlerinde *uzman* [ $t(243)=-0.05$ ;  $p>0.05$ ], *otorite* [ $t(243)=0.14$ ;  $p>0.05$ ], *kişisel model* [ $t(243)=0.27$ ;  $p>0.05$ ] ve *kolaylaştırıcı* [ $t(243)=0.40$ ;  $p>0.05$ ] öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $t(243)=-2.16$ ;  $p<0.05$ ]. Buna göre; erkek öğretmenlerin ( $x=5.48$ ) *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin, kadın öğretmenlere ( $x=5.29$ ) oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



3. a. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile mesleki hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Mesleki hizmet süresi 5 yıl ve daha az olan müzik öğretmenlerinin ilk sırada (%36,1) *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, son sırada ise (%9,6) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Meslekteki hizmet süresi 6-10 yıl olan müzik öğretmenlerinin ilk sırada (%32,9) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, son sırada ise (%8,9) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur. Meslekteki hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan müzik öğretmenlerinin de ilk sırada (%33,7) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu, son sırada (%19,3) ise *uzman/otorite* ve *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri bulunmuştur.
- b. Müzik öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerine göre her bir öğretim stili tercihlerinde *uzman* [ $F(2,242)=2.32$ ;  $p>0.05$ ], *otorite* [ $F(2,242)=0.02$ ;  $p>0.05$ ], *kişisel model* [ $F(2,242)=0.47$ ;  $p>0.05$ ] ve *kolaylaştırıcı* [ $F(2,242)=2.24$ ;  $p>0.05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $F(2,242)=3.43$ ;  $p<0.05$ ]. Mesleki hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan müzik öğretmenlerin *temsilci* öğretim stili boyutuna ait düzeylerinin ( $x=5.52$ ), mesleki hizmet süresi 6-10 yıl olan müzik öğretmenlerine göre daha yüksek ( $x=5.25$ ) olduğu bulunmuştur.
4. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Lisans mezunu müzik öğretmenlerinin ilk sırada (%34,7) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu, yüksek lisans mezunu müzik öğretmenlerinin ise ilk sırada (%34,4) *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Lisans mezunu müzik öğretmenlerinin son sırada (%12,7) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu, aynı şekilde yüksek lisans mezunu müzik öğretmenlerinin de son sırada (%12,5) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur.
5. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile okullarında demirbaş çalgının bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır

( $p>0.05$ ). Okullarında demirbaş çalgı bulunan müzik öğretmenlerinin ilk sırada (%34,5) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Okullarında demirbaş çalgı bulunmayan müzik öğretmenlerinin ise ilk sırada (%36,5) *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Okullarında demirbaş çalgı bulunan müzik öğretmenlerinin son sırada (%14) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu, aynı şekilde okullarında demirbaş çalgı bulunmayan müzik öğretmenlerinin de son sırada (%9,5) *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur.

6. a. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile okullarında bulunan demirbaş çalgılar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Okullarında demirbaş çalgı olarak “blokflüt” bulunan müzik öğretmenlerinin %30,5’inin, “blokflüt, melodika ve Orff çalgıları” bulunan müzik öğretmenlerinin %35,9’unun, “org/piyano ve/veya diğer çalgılar” bulunan müzik öğretmenlerinin de %38,2’sinin ilk sırada *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Okullarında demirbaş çalgı olarak “blokflüt” bulunan müzik öğretmenlerinin %18,6’sının, “blokflüt, melodika ve Orff çalgıları” bulunan müzik öğretmenlerinin %12,8’inin, “org/piyano ve/veya diğer çalgılar” bulunan müzik öğretmenlerinin %8,8’inin ise son sırada *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur.

b. Müzik öğretmenlerinin okullarında bulunan demirbaş çalgılara göre her bir öğretim stilini tercihlerinde *uzman* [ $F(2,242)=2.04$ ;  $p>0.05$ ], *otorite* [ $F(2,242)=1.75$ ;  $p>0.05$ ], *kişisel model* [ $F(2,242)=1.97$ ;  $p>0.05$ ] ve *temsilci* [ $F(2,242)=2.48$ ;  $p>0.05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Kolaylaştırıcı* öğretim stili tercihlerinin ise okullarında bulunan demirbaş çalgılara göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $F(2,242)=3.65$ ;  $p<0.05$ ]. Okullarında bulunan demirbaş çalgılar “blokflüt, melodika ve Orff çalgıları” olan müzik öğretmenlerin *kolaylaştırıcı* öğretim stiline ait düzeylerinin ( $x=5.46$ ) diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

7. a. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile müzik derslerinde kullandıkları çalgılar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Müzik derslerinde “okul çalgılarını” kullanan öğretmenlerin ilk sırada

(%38,7) *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, müzik derslerinde “okul çalgılarını ve diğer çalgıları” kullanan öğretmenlerin de ilk sırada (%35,3) *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Müzik derslerinde kullandıkları çalgılar “okul çalgıları ve org/piyano” olan öğretmenlerin %33,7’sinin, “okul çalgıları ve keman ailesi” olan öğretmenlerin %32,4’ünün ve “okul çalgıları, org/piyano, keman ailesi ve diğer çalgılar” olan öğretmenlerin de %38,2’sinin *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu ilk sırada tercih ettikleri belirlenmiştir. Müzik derslerinde kullandıkları çalgılar “okul çalgıları” olan öğretmenlerin %9,7’sinin, “okul çalgıları org/piyano” olan müzik öğretmenlerinin %12’sinin, “okul çalgıları ve diğer çalgılar” olan müzik öğretmenlerinin %5,9’unun ise son sırada *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur. Benzer şekilde müzik derslerinde kullandıkları çalgılar “okul çalgıları, org/piyano, keman ailesi ve diğer çalgılar” olan müzik öğretmenlerinin son sırada (%14,7) tercih ettikleri öğretim stili grubunun da *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir. Müzik derslerinde kullandıkları çalgılar “okul çalgıları ve keman ailesi” olan öğretmenlerin ise son sırada (%21,6) *uzman/otorite* ve *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri bulunmuştur.

**b.** Müzik öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları çalgılara göre her bir öğretim stilini tercihlerinde *uzman* [F(4,240)=1.47; p>0.05], *otorite* [F(4,240)=1.20; p>0.05] ve *kişisel model* [F(4,240)=2.36; p>0.05] öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Kolaylaştırıcı* öğretim stili tercihlerinin ise müzik öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları çalgılara göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [F(4,240)=2.72; p<0.05]. Müzik derslerinde “okul çalgıları ve keman ailesi” çalgılarını kullanan öğretmenlerin *kolaylaştırıcı* öğretim stiline ait düzeylerinin (x=5.93) müzik derslerinde “okul çalgıları ve org/piyano” çalgılarını kullanan öğretmenlere göre daha yüksek (x=5.51) olduğu bulunmuştur. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise derslerinde kullandıkları çalgılara göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [F(4,240)=5.94; p<0.05]. Müzik derslerinde “okul çalgıları ve keman ailesi” çalgılarını kullanan öğretmenlerin *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin (x=5.83) müzik derslerinde “okul çalgıları” (x=5.25), “okul çalgıları ve org/piyano” (x=5.26), “okul çalgıları ve

diğer çalgıları” ( $x=5.25$ ) kullanan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

8. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile derslerinde öğrencilerin kullandıkları çalgılar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Müzik derslerinde öğrencilerinin kullandıkları çalgılar “blokflüt” olan öğretmenlerin %33,3’ünün ve “blokflüt, melodika ile Orff çalgıları” olan müzik öğretmenlerinin de %34,1’inin *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu ilk sırada tercih ettikleri bulunmuştur. Müzik derslerinde öğrencilerin kullandıkları çalgılar “blokflüt ve melodika” olan müzik öğretmenlerinin ilk sırada (%40,3) tercih ettikleri öğretim stili grubunun da *uzman/otorite* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir. Müzik derslerinde öğrencilerinin kullandıkları çalgılar “blokflüt ve Orff” çalgıları olan müzik öğretmenlerinin %33,3’ünün, “org/piyano ve/veya diğer” çalgılar olan müzik öğretmenlerinin de %56,2’sinin *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu ilk sırada tercih ettikleri bulunmuştur. Müzik derslerinde öğrencilerin kullandıkları çalgılar “blokflüt” olan müzik öğretmenlerinin %13’ünün, “blokflüt ve melodika” olan öğretmenlerin %10,4’ünün, “blokflüt ve Orff” çalgıları olan müzik öğretmenlerinin %12,1’inin, “blokflüt, melodika ve Orff” çalgıları olan müzik öğretmenlerinin de %15,9’unun son sırada *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur. Müzik derslerinde öğrencilerin kullandıkları çalgılar “org/piyano ve/veya diğer çalgılar” olan müzik öğretmenlerinin %12,5’inin ise *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* ve *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri belirlenmiştir.
9. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile derslerinde öğretimini yaptıkları çalgılar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Müzik derslerinde “blokflüt” çalgısının öğretimini yapan müzik öğretmenlerinin %33,3’ünün, “blokflüt, melodika ve Orff” çalgılarının öğretimini yapan müzik öğretmenlerinin de %34,1’inin *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu ilk sırada tercih ettikleri bulunmuştur. Müzik derslerinde “blokflüt ve melodika” çalgılarının öğretimini yapan müzik öğretmenlerinin de ilk sırada (%40,3) *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur. Müzik derslerinde “blokflüt ve Orff” çalgılarının öğretimini yapan müzik

öğretmenlerinin %33,3'ünün ve “org/piyano ve/veya diğer çalgıların” öğretimini yapan müzik öğretmenlerinin %56,2'sinin ilk sırada *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Müzik derslerinde “blokflüt” çalgısının öğretimini yapan öğretmenlerin %13'ünün, “blokflüt ve melodika” çalgılarının öğretimini yapan öğretmenlerin %10,4'ünün, “blokflüt ve Orff” çalgılarının öğretimini yapan öğretmenlerin %12,1'inin, “blokflüt, melodika ve Orff” çalgılarının öğretimini yapan öğretmenlerin %15,9'unun son sırada *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur. Müzik derslerinde “org/piyano ve/veya diğer çalgıların” öğretimini yapan müzik öğretmenlerinin ise son sırada (%12.5) *kişisel model/uzman/otorite* ve *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

10. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile üniversitede öğrenimini gördükleri çalgılar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). “Bağlama/gitar/şan ve piyano” çalgılarının öğrenimlerini gören müzik öğretmenlerinin %37,1'inin, “keman/viyola/viyolonsel ve piyano” çalgılarının öğrenimlerini gören müzik öğretmenlerinin de %31,1'inin *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu ilk sırada tercih ettikleri bulunmuştur. “Kanun/ney/tambur/ud/yan flüt ve piyano” çalgılarının öğrenimlerini gören müzik öğretmenlerinin %39,1'inin ilk sırada *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri, “şan ve piyano” çalgılarının öğrenimlerini gören müzik öğretmenlerinin %48,1'inin de ilk sırada *uzman/otorite* öğretim stili gruplarını tercih ettikleri belirlenmiştir. En az tercih edilen öğretim stili grubunun ise *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir. Öğrenimi görülen çalgılara göre tercih edilme oranları ise “bağlama/gitar/şan ve piyano” (%12,4), “kanun/ney/tambur/ud/yan flüt ve piyano” (%8,7), “keman/viyola/viyolonsel ve piyano” (%15,1), “şan ve piyano” (%7,4) şeklindedir.
11. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile görev yaptıkları okullarda müzik odasının bulunma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Görev yaptığı okulda müzik odası bulunan müzik öğretmenlerinin %37,5'inin ve görev yaptığı okulda müzik odası bulunmayan müzik öğretmenlerinin de %31,5'inin ilk sırada *kolaylaştırıcı/uzman/otorite*

öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Görev yaptıkları okulda müzik odası bulunan müzik öğretmenlerinin %7,5'inin ve görev yaptıkları okullarda müzik odası bulunmayan müzik öğretmenlerinin de %15,2'sinin *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu son sırada tercih ettikleri bulunmuştur.

**12. a.** Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Sınıf mevcudu 20-25 arasında (%42,3) veya 36 ve üstü (%32,6) olan öğretmenlerin ilk sırada *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur. Sınıf mevcudu 26-30 arasında olan öğretmenlerin ilk sırada (%36) *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu, sınıf mevcudu 31-35 arasında olan öğretmenlerin ise ilk sırada (%39,7) *uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Sınıf mevcutları 20-25 arasında (%11,5) olan, 26-30 arasında (%7,9) olan, 31-35 arasında (%15,5) olan, 36 ve üstü (%19,6) olan öğretmenlerin son sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir.

**b.** Müzik öğretmenlerinin ortalama sınıf mevcuduna göre her bir öğretim stili tercihlerinde *uzman* [ $F(3,241)=1.99$ ;  $p>0.05$ ], *kişisel model* [ $F(3,241)=1.03$ ;  $p>0.05$ ], *kolaylaştırıcı* [ $F(3,241)=1.88$ ;  $p>0.05$ ] ve *temsilci* [ $F(3,241)=2.13$ ;  $p>0.05$ ] öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Otorite* öğretim stili tercihlerinin ise ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $F(3,241)=3.02$ ;  $p<0.05$ ]. Ortalama sınıf mevcudu 36 ve üstünde olan müzik öğretmenlerin *otorite* öğretim stiline ait düzeylerinin ( $x=5.42$ ) diğer müzik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**13. a .** Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Hizmet içi eğitime katılan müzik öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin tercih oranları birbirine çok yakındır. Müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılan müzik öğretmenlerinin ilk sırada (%28,3) *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitime katılmayan müzik öğretmenlerinin ise ilk sırada (%38,6) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim

stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur. Hizmet içi eğitime katılan müzik öğretmenlerinin %16,8'inin, hizmet içi eğitime katılmayan müzik öğretmenlerinin de %9,1'inin son sırada temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir.

**b.** Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre her bir öğretim stili tercihlerinde *uzman* [ $t(243)=0.94$ ;  $p>0.05$ ], *otorite* [ $t(243)=0.77$ ;  $p>0.05$ ], *kişisel model* [ $t(243)=0.96$ ;  $p>0.05$ ] ve *kolaylaştırıcı* [ $t(243)=0.81$ ;  $p>0.05$ ] öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $t(243)=2.10$ ;  $p<0.05$ ]. Müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin *temsilci* öğretim stiline ait düzeyleri ( $x=5.47$ ) diğer müzik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**14.** Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile mesleki eğitimleri süreçlerinde öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim gören müzik öğretmenlerinin ilk sırada (%34,5) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görmeyen müzik öğretmenlerinin ise ilk sırada (%32) *kişisel model/uzman/otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri bulunmuştur. Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim gören müzik öğretmenlerinin %11,8'inin, öğrenim görmeyen müzik öğretmenlerinin de %20'sinin son sırada *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

**15. a.** Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stili grupları ile öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi bir eğitim alıp-almama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılan müzik öğretmenlerinin ilk sırada (%31,2) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu, aynı şekilde hizmet içi eğitime katılmayan müzik öğretmenlerinin de ilk sırada (%37,4) *kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri

bulunmuştur. Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılan müzik öğretmenlerinin %14,9'unun, hizmet içi bir eğitime katılmayan müzik öğretmenlerinin de %8,8'inin son sırada *temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir.

**b.** Müzik öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitim katılma durumlarına göre her bir öğretim stili tercihlerinde *uzman* [ $t(243)=0.58$ ;  $p>0.05$ ], *kişisel model* [ $t(243)=1.37$ ;  $p>0.05$ ] ve *kolaylaştırıcı* [ $t(243)=0.87$ ;  $p>0.05$ ] öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Otorite* öğretim stiline ise müzik öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $t(243)=2.56$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılan müzik öğretmenlerinin *otorite* öğretim stiline ait düzeyleri ( $x=5.23$ ) diğer müzik öğretmenlerine göre daha yüksektir. Benzer şekilde, *temsilci* öğretim stiline de müzik öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $t(243)=2.86$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitime katılan müzik öğretmenlerinin *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin ( $x=5.47$ ) diğer müzik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- 16.** Öğretim stili gruplarını oluşturan tüm boyutlar arasında aynı yönlü ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle; öğretim stili boyutlarından birinde gerçekleşecek olan düzey artışı diğer boyutta da artışı sağlamaktadır. Boyutlar arasındaki en kuvvetli ilişkinin uzman öğretim stili ile kişisel model öğretim stili arasında olduğu tespit edilmiştir ( $r=0.743$ ). Bunu otorite öğretim stili ile kişisel model öğretim stili arasındaki ilişki takip etmekte olduğu belirlenmiştir ( $r=0.670$ ).

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları ışığında müzik öğretmenlerine ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler şunlardır:

- 1.** Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin farkında olmalarını sağlayacak seminerler düzenlenerek, bu seminerlere katılımları teşvik edilebilir. 2006 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan



müzik eğitimi programında öngörülen amaçların yerine getirilmesi bakımından müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin farkında olmaları önem arz etmektedir. Öğretim stili bireyin değiştirilemez bir özelliği değildir. Bunun için müzik öğretmenleri uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci öğretim stillerini tanıyabilecekleri ve geliştirebilecekleri eğitim programlarına dâhil edilebilir. Böylece müzik öğretmenleri öğrencilerinin öğrenme durumlarına uygun olan öğretim stillerini kullanarak öğretimi daha etkin kılabilir.

2. Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine de yansımaktadır. Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin öğrencilerinin daha aktif katılımlarını sağlayacak öğretim stillerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bunun için müzik dersi öğretmen kılavuz kitabında farklı öğretim stilleriyle ilgili açıklamalı örneklere yer verilebilir.
3. Çalışmanın sonuçlarına göre; uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci öğretim stillerinden herhangi birisinde meydana gelen değişiklik diğer öğretim stillerini de etkilemektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretim stillerinin herhangi birisinde gerçekleştirilecek olan olumlu yöndeki değişimin ya da gelişimin diğer öğretim stillerini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin kendi öğretim stilleri ile başka öğretim stillerinin farkında olmalarını ve bu stilleri geliştirmelerini sağlayacak birtakım eğitim programlarına katılımları sağlanabilir.
4. Müzik öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri üzerinde bu çalışmadaki değişkenlerin dışındaki değişkenlerin etkileri araştırılabilir. Genel müzik eğitimi kurumlarının yanı sıra özengen ve mesleki müzik eğitimi kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin de öğretim stillerini tercih etme düzeyleri belirlenebilir. Bu konuda karşılaştırmalı araştırmalara yer verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı öz düzenleme becerisi motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Albuz, A., Akpınar, M. (2009, 23-25 Eylül). *2006 İlköğretim müzik dersi öğretim programı ve yeni yaklaşımlar*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. [www.muzik egitimcileri.net](http://www.muzik egitimcileri.net).
- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Andırıcı, Ö. (2006). *İlköğretimde müzik derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretme stilleri (Diyarbakır örneği). *Erzurum Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (40), 251-270.
- Ataman, G. Ö., Okay, H. H. (2009, 23–25 Eylül). *İlköğretim müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik görüşleri (Balıkesir ili örneği)*. Balıkesir Eğitim Fakültesi. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. [www.muzik egitimcileri.net](http://www.muzik egitimcileri.net).
- Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E., Geban, Ö., (2002). Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Eğitim Fakültesi, Ankara*.
- Bilgin, İ., Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(1), 19-38.

- Bilgin, S., (1998). *İlköğretim okullarının ikinci kademesinde müzik eğitiminde kullanılan şarkıların g.ü.g.e.f. müzik eğitimi bölümü çıkışlı müzik öğretmenleri tarafından piyano ile eşliklenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7.basım). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Corcoran, V. M. (1997). *Teaching styles being utilized in the higher education of nutrition practitioners*. Doctoral Dissertational, Temple University Graduate Board, USA, UMI Number: 9724223.
- Dugas, C. A. (2005). *Adopter characteristics and teaching styles of faculty adopters and nonadopters of a course management system*. Doctoral Dissertational, Indiana State University, Terre Haute Indiana, UMI Number: 3199435.
- Drummond, F. J. (2009). *Criminal justice education: investigation of retention selfefficacy, and teaching style in college based versus law enforcement academies*. Doctoral Dissertational, Capella University, UMI Number: 3387838.
- Deveci, E. (2008). *Öğretim stillerinin farklı zekâ türlerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. (16.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic, Volume:8/8*, 635-648.
- Grasha, A. F. (2002). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *College Teaching*. 50(4), 139-146.

- Grasha, A. F. ve Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating Teaching Styles And Learning Styles With Instructional Technology. *College Teaching*, 48 (1), 2-10.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karataş, E. (2004). *Bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretim stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, E. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme ve öğretim stillerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalyoncu, N. (2005). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gereçekleriyle Tutarlılığı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 207-220.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kulaç, E. Gürpınar, E., Uysal, H .H. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stilleri. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, VII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 34, 28-32.
- Kulaç, E. (2013). *Süleyman Demirel üniversitesi tıp fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stillerinin ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.

- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mendoza, S. (2004). *Teaching styles of technological institutes faculty in el salvador*. Doctoral Dissertation, Capella University, El Salvador, UMI Number: 3127201.
- McGowan, S. R. (2008), *Teaching styles of technical college core and occupational faculty: their relationship to student achievement*. Doctoral Dissertation, Capella University, United States, UMI Number: 3296731.
- Mutluoğlu, M. (2012), *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Oğuz, A. (2011). Yapılandırmacılık., B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 316-344). Ankara: Anı yayıncılık.
- Quitadamo, I. J. (2002). *Critical thinking in higher education: the influence of teaching styles and peer collaboration on science and math learning*. Doctoral Dissertation, Washington State University, United States, UMI Number: 3069650.
- Özdemir, N., Koç, Y. (2007). *Müzik ilköğretim 6-7-8 öğretmen kılavuz kitabı*. (1.Basım). Ankara: Devlet kitapları.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şentürk, F. (2010). *7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretme stillerinin öğrencilerin matematik dersi başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (19.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Short, G. F. L. (2001). *Learning, teaching and supervisory styles in field education the working alliance investigated*. Doctoral Dissertation, University of Sout Carolin, UMI Number: 3020980.
- Sürel, S. (2010). Pamukkale üniversitesi'nin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme stillerini karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1227-1242.
- Sünbül, A. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (4.basım). Konya: Eğitim akademi yayınları.
- Şentürk, F., İkikardeş, Y. N. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Türkoğlu, A., Süral, S. (2011, 8-10 Eylül ). *Ortaöğretimdeki öğretmenlerin öğretme stillerinin farklı değişkenler ile incelenmesi*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Uçan, A. (1996a). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. (1.Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1996b). Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış. Ahmet Say (Ed.), *Müzik Eğitimi içinde* (s.115-133). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi "Temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum"*. (3. basım). Ankara: Evrensel Müzikevi.

- Üredi, L. (2006). *İlköğretim 1.ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, L., Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Valeria, J. R. (2006). *Educational backgrounds and teaching styles of athletic training educators in entry-level CAAHEP accredited athletic training programs*. Doctoral Dissertation, University of South Florida, United States, UMI Number: 3240415
- Vaughn, L. M., Baker, R. C. (2008). Do different pairings of teaching styles and learning styles make a difference? Preceptor and resident perceptions. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(3), 239–251.

## **EKLER**



**EK 1**  
**ANKET UYGULAMA İZİNİ**



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.30.2.NĞÜ.0.E.41.00.00/ 77  
DOSYA NO:302-01  
KONU : Anket Uygulama İzni hk.


NİĞDE 24.01/2012

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: Burcu DEMİR'in 19.01.2012 tarihli dilekçesi.

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu DEMİR, Yrd.Doç.Dr. Mehtap AYDINER UYGUN danışmanlığında "Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleriyle Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tezinin içerisinde dilekçe ekinde belirttiği anketi uygulamak istemektedir. Uygulamayı yapabilmesi için gerekli iznin ilgi dilekçe ekinde belirtilen İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden alınması hususunda;

Gereğine arz ederim.

  
Doç. Dr. Mehmet ÖZEL  
Müdür

EK:1-İlgi Dilekçe ve Ekleri ( 10 Sayfa)

Niğde Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Bor Yolu Üzeri - Merkez Yerleşke / NİĞDE  
Telefon: (388) 225 24 35

E-Posta : [sosbil@nigde.edu.tr](mailto:sosbil@nigde.edu.tr)  
<http://www.nigde.edu.tr/sbe>  
Faks: (388) 225 24 34

**EK 2**

**ARAŞTIRMA İZNİ**



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :B.30.2.NĞÜ.0.72.00.00/205  
Dosya No :302-01  
Konu :Anket Uygulama İzni Burcu DEMİR

27/01/2012

**İlgi** :Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 24.01.2012 tarih ve B.30.2.NĞÜ.0.E.41.00.00/77 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu DEMİR, Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN danışmanlığında "Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleriyle Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışması yapmaktadır.

Adı geçen öğrenci anket çalışmasını dilekçesinde belirttiği İliniz Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Merkez İlköğretim Okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında görev yapan müzik öğretmenlerine uygulamak istemektedir. Uygulama çalışmasının yapılabilmesi için İliniz Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin verilmesi hususunda;

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Adnan GÖRÜR  
Rektör

**EKLER:**

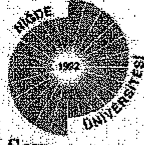
1-İlgi yazı ve eki (11 sayfa)

**DAĞITIM:**

- Niğde Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Konya Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Bitlis Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Erzurum Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Mardin Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Mersin Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Aydın Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Bursa Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Bahçeşehir Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Sinop Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Kastamonu Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Rize Valiliği (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Merkez Yerleşke Bor Yolu Üzeri 51240 - Niğde  
Tel : 0388 225 2707 Fax: 0388 225 2701 e-mail: oidb@nigde.edu.tr

EK – 1 (Devamı)



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :B.30.2.NĞÜ.0.72.00.00/254  
Dosya No :302-01  
Konu :Anket Uygulama İzni Burcu DEMİR

03/02/2012

T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA  
(Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı)  
06570 Maltepe ANKARA

İlgi :Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 24.01.2012 tarih ve B.30.2.NĞÜ.0.E.41.00.  
00/77 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu DEMİR, Yrd. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN danışmanlığında "Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleriyle Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışması yapmaktadır.

Adı geçen öğrenci anket çalışmasını dilekçesinde belirttiği illerdeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Merkez İlköğretim Okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında görev yapan müzik öğretmenlerine uygulamak istemektedir. Uygulama çalışmasının yapılabilmesi için Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığından gerekli iznin verilmesi hususunda;

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Adnan GÖRÜR  
Rektör

**EKLER:**

1-İlgi yazı ve eki (11 sayfa)

Sayı : B.08.0.YET.00.20.00.0 / 3247  
Konu : Araştırma İzni.

02/03/2012

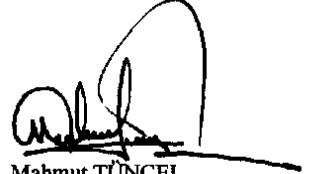
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 03.02.2012 tarih ve B.30.02.NĞÜ.0.72.00.00/254 sayılı yazı,

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu DEMİR'in "Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleriyle Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" isimli araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını Bakanlığımıza bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan Müzik Öğretmenlerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 5 sayfa 56 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Mahmut TÜNCEL  
Bakan a.  
Genel Müdür

EK :  
1-Veri Toplama Aracı (1 Adet- 2 Sayfa)  
1-Uygulama Listesi (1 Adet- 2 Sayfa)

**EK 3**

**Müzik Öğretmenlerine Uygulanan Form**

**EK 2: Müzik Öğretmenlerine Uygulanacak Anket Formu**

**Burcu DEMİR**  
**Niğde Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı**  
**Müzik Eğitimi Bilim Dalı**  
**Yüksek Lisans Öğrencisi**

**KİŞİSEL (DEMOGRAFİK BİLGİLER)**

**BÖLÜM I**

Bu bölüm kişisel bilgileri içermektedir. Lütfen kendinize uygun seçenekleri işaretleyiniz.

1.Cinsiyet

K  E

2.Mezun olunan üniversite

.....

3.Meslekteki hizmet süresi

1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  21 yıl ve üzeri

4.Eğitim durumunuz

Lisans  Yüksek lisans  Doktora  Diğer belirtiniz...

5. Müzik öğretmenliğine esas olan eğitiminiz

Öğretmen okulu  Üç yıllık eğitim enstitüsü  Dört yıllık fakülte

Kurs yoluyla  Konservatuar

**Bölüm II**

Bu bölüm görev yapmakta olduğunuz okulla ilgili bilgileri içermektedir. Lütfen size uygun seçenekleri işaretleyiniz.

6. Halen görev yapmakta olduğunuz okulunuz

Devlet okulu  Özel okul

7. Görev yapmakta olduğunuz okulda demirbaş çalgının bulunup, bulunmama durumu

Orff çalgıları  Blok flüt  Piyano  Melodika  Diğer...

8. Derste sizin tarafınızdan kullanılan çalgılar



Gitar  Keman  Piyano  Org  Bağlama

Ud  Kanun  Çello  Viyola  Mandolin

Diğerleri .....

9. Müzik dersi kapsamında öğrencilerin kullandığı çalgılar nelerdir?

Blok flüt  Melodika  Ritim çalgıları  Piyano  Org  Diğer...

10. Müzik dersi kapsamında öğretim yapılan çalgı / çalgılar nelerdir?

Blok flüt  Melodika  Ritim çalgıları  Piyano  Org  Diğer...

11. Öğrenimi gördüğünüz çalgılar

Piyano  Keman  Viyola  Çello  Kontrbas

Yan flüt  Gitar  Bağlama  Ud  Ney

Kanun  Şan Diğerleri.....

12. Okulda müzik odasının bulunma durumu

Var  Yok

13. Müzik eğitimi- öğretimi verilen sınıfların ortalama mevcudu

20-25  26-30  31-35  36-40  41 ve üzeri

14. Yeni program kapsamındaki yapılandırmacı yaklaşımla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu

Katıldım  Katılmadım

15. Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili lisans eğitimi sürecinde bir eğitimin alınıp alınmadığı

Alındı  Alınmadı

16. Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili hizmet içi bir eğitimin alınıp alınmadığı

Alındı  Alınmadı

### III. BÖLÜM ÖĞRETİM STİLİ ENVANTERİ (ÖLÇEĞİ)

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

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

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

## **KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı ve Soyadı : Burcu DEMİR  
Doğum Yeri ve Tarihi : NİĞDE 1984  
Medeni Hali: : Bekar  
İletişim Bilgileri : burcu\_5184@hotmail.com  
0530 303 5150 (GSM)

## **EĞİTİM**

1999-2002 Niğde Lisesi

2003-2007 Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü

2010-2015 Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar  
Anabilim dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

2013-2014 Selçuk Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi

## **YABANCI DİL**

İngilizce