



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ - DR - 2013 - 0006**

**İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETME STİLLERİ, SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI İLE
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**



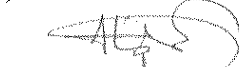


**HAZIRLAYAN
Serhat SÜRAL**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU**

AYDIN - 2013

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Serhat SÜRAL tarafından hazırlanan "İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı tez, 13.12.2013 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

| <u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> : | <u>Kurumu</u> : | <u>İmzası:</u> |
|-----------------------------------|----------------------|---|
| PROF. DR. ADİL TÜRKOĞLU | ADÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ |  |
| PROF. DR. A. SEDA SARACALOĞLU | ADÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ |  |
| DOÇ. DR. ŞÜKRAN TOK | PAÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ |  |
| DOÇ. DR. BİLAL DUMAN | MÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ |  |
| YARD. DOÇ. DR. AYŞE ELİTOK KESİCİ | ADÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ |  |

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla(Tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgilere tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Serhat SÜRAL

İmza :

YAZAR ADI – SOYADI: Serhat SÜRAL

**İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETME STİLLERİ, SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI İLE
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ÖZET

Öğretimin, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinin tartışıldığı ve daha iyi nelerin yapılabileceği sorusunun birçok araştırmacı, yönetici ve uygulayıcı tarafından sorulduğu günümüzde gelinen noktada, bireysel farklılıkların önemi dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, öğrencinin eğitim sisteminin merkezinde tutulduğu bir sınıf atmosferinin oluşturulması gerektiği ön plana alınmıştır. Ortaya çıkarılan bu tespitlerin yanında öğretimi gerçekleştirecek olan ya da bir başka deyişle öğretime yön verecek olan öğretmenin bu süreçteki rolü göz ardı edilmemelidir. Öğretmenin de kendine özgü bir öğretim becerisinin olduğu, bu bağlamda onun da bireysel farklılıklarının öğretim boyutunda incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerde tespit edilen baskın öğretim stillerinin, sahip olunması gereken mesleki özelliklerden sınıf yönetimi yaklaşımıyla ve bunun yanında mesleğine yönelik tutumları arasında ne tür bir ilişkinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Burada öğretim stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmış ve araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak, ilişkisel tarama modeli ile de desenlenmiştir. Çalışmada beş temel branş olan sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen ve teknoloji öğretmenliği branşları tercih edilmiştir.

Araştırmanın örnekleme oluşturulurken öncelikle "oransız küme örnekleme" yöntemine başvurulmuştur. Her kümeden alınan öğrenci sayısı eşit olacak şekilde, oransız eleman örnekleme yoluna gidilmiştir. Böylece her branştan 200 öğretmen çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

Araştırmada 3 ölçek kullanılmıştır. Bunlar; öğretme stillerini belirlemek adına 1996 yılında Grasha tarafından geliştirilen Grasha öğretme stili ölçeği, 2006 yılında Çetin tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve Yaşar'ın (2008) geliştirmiş olduğu Sınıf Yönetimi ölçeği'dir.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 11.5 istatistik paket programı aracılığı ile çözümlenmiştir. Araştırma verileri frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Kolmogorov Smirnov (K – S) testi, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi ve pearson korelasyon testi kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir.

1) Araştırmada en fazla tercih edilen öğretme stili "rehber öğretme stili", en az tercih edilen öğretme stili ise "kişisel öğretme stili" olarak hesaplanmıştır. Genel anlamda öğrenci merkezli öğretme stilleri, öğretmen merkezli öğretime stillerine göre daha fazla tercih edilmiştir.

2) Anlamlı farkların görüldüğü öğretme stilleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin kişisel öğretme stili dışında diğer tüm öğretme stillerinin belirlenmesinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi aktarıcı ve otoriter öğretme stillerinde bayan öğretmenlerin; rehber ve danışman öğretme stillerinde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı sonuç görülmüştür. Danışman öğretme stili dışında diğer öğretme stilleri ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretme stilleri ile kıdem değişkeni arasındaki testler sonucunda, kıdem değişkeninin tüm öğretme stilleri üzerinde fark oluşturduğu görülmüştür.

3) Cinsiyet açısından bayan öğretmenlerin daha öğrenci merkezli, erkek öğretmenlerin daha öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Branş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında farklılık oluşturduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri diğer branşlara göre öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını daha çok tercih etmektedirler. Matematik öğretmenleri ise diğer branşlara göre öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını daha fazla tercih etmektedirler. Kıdem değişkeninin de öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında fark oluşturmuştur. 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin diğer branşlara göre öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih ederken, öğretmen merkezli sınıf yönetimi içerisinde en yüksek ortalama 21 – 30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür.

4) Cinsiyet değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu sadece sevgi boyutunda etkilediği görölmüştür. Bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiği tespit edilmiştir. Branş değişkenin, yine öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkeniyle de arasında anlamlı farklılık görölmüştür. Sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı sonuç ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkeniyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenin 3 alt boyutuyla da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sevgi ve uyum alt boyutlarında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, değer de ise 30 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görölmüştür.

5) Bilgi aktarıcı ve otoriter öğretilerinin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile negatif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edilirken; öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Rehber ve danışman öğretilerinin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edilirken; öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile negatif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

6) Bilgi aktarıcı, otoriter ve kişisel öğretilerine sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde; rehber ve danışman öğretilerine sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELELER: Öğretiler stili, sınıf yönetimi yaklaşımı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum.

NAME: Serhat SÜRAL

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL
TEACHERS' TEACHING STYLES WITH THE ATTITUDES
TOWARDS THE TEACHING PROFESSION AND CLASSROOM
MANAGEMENT APPROACHES**

ABSTRACT

The baseline for this study was the necessity of consideration of individual differences among teachers, as well as the consideration of individual difference among students as suggested by constructivist theory of learning. In parallel to student-centered education which emphasizes that how something is learned is more important than what is taught, this study aimed to prove that teachers should also be aware of how they teach. As is seen, the question of “how” is asked not only for the learning styles of students but also for the teaching styles of teachers.

In this study, the relationship between preferred teaching styles seen among teachers and their classroom management approaches, one of the required professional qualifications, as well as their attitudes towards their profession was tried to be revealed. Based on teachers' gender, seniority and field of study, the existence of a significant difference between their teaching styles, classroom management approaches and attitudes towards their profession was explored. The study was designed as a quantitative one and general screening model was used. In accordance with this model, it was designed with ilişkiisel tarama modeli. The study was based on the fields of primary school teaching, Turkish teaching, mathematics teaching, social sciences teaching and science & technology teaching, which are considered as the five main fields of education.

As for the sampling of the study, initially, unproportional group sampling method was used. Next, unproportional component sampling was preferred, keeping the numbers of the students from each department equal. In this way, 200 teachers from each field of study were included in the study.

Three scales were used in the study, namely (1) Grasha's teaching style inventory which was developed by Grasha in 1996 in order to identify teaching styles, (2) the attitude scale for teaching profession created by Çetin in 2006, and (3) Classroom Management scale which was developed by Yaşar in 2008.

The data gathered throughout the study were analyzed with SPSS 11.5, statistical packaged software. For the analysis, frequency, percentage, mean, standard deviation and such tests as Kolmogorov Smirnov (K-S), T-test, one-way analysis of variance, Tukey, Mann Whitney U, Kruskal Wallis and Pearson correlation analysis were used.

The results of the study were as follows:

1. The study revealed facilitator teaching style as the most commonly used teaching style in contrast to personal teaching style as the least commonly used one. In general, student-centered teaching styles were preferred to teacher-centered teaching styles.
2. Upon the analysis of teaching styles in which significant differences were found, it was concluded that gender was an effective factor in determination of all teaching styles except for personal teaching style. Meaningful results were obtained in favor of male teachers in facilitator and delegator teaching styles, and female teachers in expert and formal authority teaching styles. A significant difference between the field of study and teaching styles (except for delegator teaching style) was found. The results of the tests examining the relationship between teaching styles and seniority also revealed that seniority had an effect on all teaching styles.
3. It was found that female teachers preferred more student-centered classroom management approaches whereas male teachers preferred more teacher-centered. Field of study was proved to be an effective factor affecting teachers' classroom management attitudes. Compared to other branches, primary school teachers preferred more student-centered classroom management attitude. Mathematics teachers, on the other hand, preferred more teacher-centered classroom management attitude in comparison with others. Seniority also had an effect on teachers' classroom management attitudes. Teachers who had been working for 1-10 years preferred more student-centered classroom management attitude

compared to others while teachers with 21 -30 year work experience preferred more teacher-centered classroom management attitude.

4. It was found that gender had an effect on the attitude towards teaching profession in terms of attachment only. It was revealed that female teachers loved the teaching profession more than male teachers. There was also a significant different between teachers' field of study and their attitude towards the teaching profession. Primary school teachers had more positive attitude towards their profession. There were also significant differences between seniority and the three aspects of teachers' attitude towards the teaching profession.
5. There was a significant negative correlation between expert and formal authority teaching styles with student-centered classroom management approach while there was a significant positive correlation between the former two and teacher-centered classroom management approach. Furthermore, there was a significant positive correlation between facilitator and delegator teaching style with student-centered classroom management approach while there was a significant negative correlation between the former two and teacher-centered classroom management approach.
6. There was a positive correlation between teaching styles and teachers' attitudes towards teaching profession with regard to five teaching styles.

KEY WORDS: Teaching Styles, Classroom Management Approaches, The Attitudes Towards The Teaching Profession.

ÖNSÖZ

Bir toplumun kalkınması, o toplumun gelişmesine bağlıdır. Bu gelişimi sağlayacak olan ise, eğitimidir. İnsanların aldıkları eğitim, bu eğitimin niteliği, o toplumun insanlarını nitelikli bireyler yapacağı kuşkusuz bir gerçektir. Bu gerçekliğe ulaşabilmek için, kaliteli bir eğitimin verilebilmesini sağlayacak temel süreç, okullardaki öğrenme-öğretme sürecine dayanmaktadır. Bu süreçteki öğelerin birbirleriyle olan eş güdümü son derece önemlidir.

Genel olarak, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür, şeklinde yapılan öğretimin tanımında geçen süreç kavramı son derece önemlidir. Bu sürecin nitelikli ve verimli olmasını sağlayacak olan ise, sistemin en önemli öğelerinde biri olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ortaya koyacağı öğretimin kalitesinin nasıl sağlanacağı ile ilgili tartışmalar, araştırmalar yapılan birçok çalışma ile ortaya konmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci öğreneniyle, öğreteniyle bir bütündür. Öğretmenlerin de bireysel özellikleri, öğretme tarzları, yeterlilikleri, mesleğine yönelik tutumu gibi karakteristik özelliklerinin de dikkate alınması, öğretimin verimliliği açısından gereklidir. Dersin içeriğine, algılama şekline göre öğrencilerin öğrenme stilleri varsa, aynı şekilde öğretmenlerin de kendine has öğretme stillerinin olduğunu ortaya koymak gerekir. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin sahip olması gereken öz yeterliklerin ve duyuşsal özelliklerin bir bütün içerisinde sentezlenmesi, öğretmenin gerçekleştireceği öğretimi daha etkili ve verimli kılacağı muhtemeldir.

Bu araştırmayla birlikte öğretmenlerin öğretme stillerinin farkına vardırılması; buna göre öğretim tarzlarını şekillendirmeleri, uyguladıkları öğretimin niteliğini ve verimliliğini arttırması beklenmektedir. Daha bilinçli bir öğretimin sonucunda öğrenciler ile olan sağlıklı iletişim ve eşgüdüm, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Özellikle, bu süreçte değerli eleştiri ve yönlendirmeleriyle katkıda bulunan danışman hocam sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada katkı sağlayan hocalarım sayın Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOğLU'na teşekkür ederim. Ayrıca, çalışmanın her aşamasında görüş ve yardımlarına başvurduğum ve çalışmanın her aşamasında beni destekleyen sayın Doç. Dr. şükran TOK'a, değerli fikirlerini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Bilal DUMAN'a, sayın Yard. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye yüksek lisans aşamasında danışmanım olan, her konuda görüş ve fikirlerini alabildiğim, uygulama aşamasında büyük yardımlarını gördüğüm değerli hocam sayın Yard. Doç. Dr. Emel SARITAş'a, yabancı dil çevirilerinde yardımını esirgemeyen sayın Okt. İbrahim ER'e ve Türkçe açısından dil hatalarını düzelterek daha akıcı okunmasını sağlayan sayın Öğr. Gör. Havva ERGÜR'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora aşamasından itibaren desteklerini esirgemeyen, deneyimleriyle bana farklı fikirler veren arkadaşlarım sayın Yard. Doç. Dr. Taner ARABACIOğLU'na, sayın Arş. Gör. Dr. Fevzi DURSUN'a, sayın Okt Beste DİNÇER'e, sayın Nurhak Cem DEDEBALI'ye ve sayın Yard. Doç. Dr. Ahmet KANMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte, destek ve anlayışı ile yanımda olan sevgili eşim Ayşe SÜRAL'a; hayatımın her aşamasında yanımda oldukları için anne ve babama bana katkılarından dolayı şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---------------------------------|------|
| KABUL VE ONAY | II |
| BEYAN | III |
| ÖZET | IV |
| ABSTRACT | VII |
| ÖN SÖZ | X |
| İÇİNDEKİLER | XII |
| ÇİZELGELER LİSTESİ | XVII |
| GRAFİKLER LİSTESİ | XXI |
| EKLER LİSTESİ | XXII |

BÖLÜM I

| | |
|------------------------------|----|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 2 |
| 1.1. Araştırmanın Amacı..... | 8 |
| 1.2. Problem Cümlesi..... | 9 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 10 |
| 1.4. Sınırlılıklar..... | 15 |
| 1.5. Sayıtlar..... | 16 |
| 1.6. Tanımlar..... | 17 |

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|---|----|
| 2.1. Kuramsal Açıklamalar..... | 19 |
| 2.1.1. Öğretmen Yeterliği..... | 19 |
| 2.1.1.1. Dersi Planlama Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri | 24 |
| 2.1.1.2. Materyal Tasarlama Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri..... | 26 |
| 2.1.1.3. Öğrenme Ortamını Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri | 29 |
| 2.1.1.4. Ders Dışı Etkinlikleri Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri | 30 |
| 2.1.1.5. Bireysel Farklılıklar Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri | 32 |
| 2.1.1.6. Zaman Yönetimi Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri | 33 |
| 2.1.1.7. Davranış Yönetimi Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri | 35 |

| | |
|--|-----|
| 2.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı..... | 36 |
| 2.1.3.Öğretme Stili..... | 41 |
| 2.1.3.1.Grasha'nın Öğretim Rollerini..... | 47 |
| 2.1.3.2. Grasha Öğretme Stili Modeli..... | 49 |
| 2.1.3.2.1.Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili..... | 49 |
| 2.1.3.2.2.Otoriter Öğretme Stili..... | 49 |
| 2.1.3.2.3.Kişisel Öğretme Stili..... | 50 |
| 2.1.3.2.4.Rehber Öğretme Stili..... | 50 |
| 2.1.3.2.5.Danışman Öğretme Stili..... | 51 |
| 2.1.3.3. Grasha'nın Öğretme Stillerinin Bütünleştirilmesi..... | 53 |
| 2.1.3.3.1.Bilgi Aktarıcı/Otoriter..... | 53 |
| 2.1.3.3.2.Kişisel/Bilgi Aktarıcı/Otoriter..... | 54 |
| 2.1.3.3.3.Rehber/Kişisel/Bilgi Aktarıcı..... | 55 |
| 2.1.3.3.4.Danışman/Rehber/Bilgi Aktarıcı..... | 55 |
| 2.1.4.Öğretme Stili ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 57 |
| 2.1.4.1. Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı..... | 63 |
| 2.1.4.2. Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı..... | 63 |
| 2.1.5.Öğretme Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki..... | 65 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar..... | 71 |
| 2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... | 71 |
| 2.2.1.1.Öğretme Stili İle İlgili Araştırmalar..... | 71 |
| 2.2.1.2.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar | 84 |
| 2.2.1.3.Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar..... | 87 |
| 2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..... | 91 |
| 2.2.2.1.Öğretme Stili İle İlgili Araştırmalar..... | 91 |
| 2.2.2.2.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar | 109 |
| 2.2.2.3.Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar..... | 111 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | |
|--|-----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 113 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni..... | 114 |
| 3.3. Araştırmanın Örneklemi..... | 114 |
| 3.4. Verilerin Elde Edilmesi..... | 116 |
| 3.4.1. Grasha Öğretme Stili Ölçeği..... | 116 |
| 3.4.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği..... | 119 |
| 3.4.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği..... | 121 |

| | |
|---|-----|
| 3.5. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları..... | 123 |
| 3.6. Verilerin Toplanması..... | 123 |
| 3.7. Verilerin Analizi..... | 124 |

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

| | |
|--|-----|
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 127 |
| 4.1.1. İlköğretimde Görev Yapan öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 127 |
| 4.1.2. İlköğretimde Görev Yapan öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 131 |
| 4.1.3. İlköğretimde Görev Yapan öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 133 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 134 |
| 4.2.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları..... | 134 |
| 4.2.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Branş Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları..... | 136 |
| 4.2.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları..... | 143 |
| 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.. | 148 |
| 4.3.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları.... | 148 |
| 4.3.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları..... | 150 |
| 4.3.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları..... | 154 |
| 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 158 |
| 4.4.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları..... | 159 |
| 4.4.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları..... | 161 |
| 4.4.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları..... | 165 |
| 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar... | 167 |
| 4.5.1. Bilgi Aktarıcı Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkisi..... | 168 |

| | |
|--|-----|
| 4.5.2. Otoriter Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkisi..... | 170 |
| 4.5.3. Kişisel Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkisi..... | 172 |
| 4.5.4. Rehber Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkisi..... | 174 |
| 4.5.5. Danışman Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkisi..... | 177 |
| 4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 181 |
| 4.6.1. Bilgi Aktarıcı Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkisi..... | 182 |
| 4.6.2. Otoriter Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkisi..... | 183 |
| 4.6.3. Kişisel Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkisi..... | 186 |
| 4.6.4. Rehber Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkisi..... | 188 |
| 4.6.5. Danışman Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkisi..... | 189 |

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

| | |
|---|-----|
| 5.1. Sonuçlar..... | 192 |
| 5.1.1. Araştırma Bulgularına İlişkin Sonuçlar..... | 192 |
| 5.1.1.1. Öğretme Stili Verilerine İlişkin Sonuçlar..... | 192 |
| 5.1.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar..... | 194 |
| 5.1.1.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar..... | 194 |
| 5.1.1.4. Öğretme Stilleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar..... | 195 |
| 5.1.1.5. Öğretme Stilleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar..... | 196 |
| 5.2. Öneriler..... | 197 |
| 5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler..... | 197 |
| 5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler..... | 198 |

| | |
|---|-----|
| KAYNAKÇA | 200 |
| EKLER | 224 |
| EK 1. Grasha Öğretme Stili Ölçeği..... | 225 |
| EK 2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği..... | 228 |
| EK 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği..... | 230 |
| EK 4. İzin Yazıları..... | 232 |
| ÖZGEÇMİŞ | 235 |

ÇİZELGELER LİSTESİ

| | | |
|--------------|--|-----|
| Çizelge 1.1. | Öğretme Stili Modelleri..... | 69 |
| Çizelge 1.2. | Grasha Öğretme Stili Modelinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları | 75 |
| Çizelge 1.3. | Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Temel Farklılıklar..... | 87 |
| Çizelge 1.4. | Öğretme Stili, Öğretim Roller ve Uygun Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki..... | 91 |
| Çizelge 3.1. | Evrenin Beş Branşa Göre Dağılımı..... | 137 |
| Çizelge 3.2. | Örneklemin Beş Branşa Göre Dağılımı..... | 138 |
| Çizelge 3.3. | Örneklemin Değişkenlere ve Öğretme Stillerine Göre Dağılımı..... | 138 |
| Çizelge 3.4. | Ölçeğin Alt Boyutları..... | 140 |
| Çizelge 3.5. | GTSS Derecelendirmesi..... | 142 |
| Çizelge 3.6. | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları..... | 143 |
| Çizelge 3.7. | Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeğinin Alt Boyutları..... | 145 |
| Çizelge 3.8. | Örneklem Grubunun Ölçeklere Güvenirlilik Katsayıları..... | 146 |
| Çizelge 4.1. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretme Stillerinin Dağılımı..... | 150 |
| Çizelge 4.2. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Göre Öğretme Stillerinin Dağılımı..... | 154 |
| Çizelge 4.3. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Öğretme Stillerinin Dağılımı..... | 156 |
| Çizelge 4.4. | Cinsiyet Değişkenine Uygulanan K - S Testi..... | 157 |
| Çizelge 4.5. | Cinsiyet Değişkeninin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Anlamlılık Düzeyi..... | 158 |
| Çizelge 4.6. | Branş Değişkenine Uygulanan K - S Testi..... | 159 |
| Çizelge 4.7. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Branş Değişkenine Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 159 |
| Çizelge 4.8. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Branş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları..... | 161 |
| Çizelge 4.9. | Kıdem Değişkenine Uygulanan K - S Testi..... | 167 |

| | | |
|---------------|---|-----|
| Çizelge 4.10. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Kıdem Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 167 |
| Çizelge 4.11. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Kıdem Değişkene Göre Tukey Testi Sonuçları..... | 168 |
| Çizelge 4.12. | Cinsiyet Değişkenin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Anlamlılık Düzeyi..... | 171 |
| Çizelge 4.13. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Branş Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 173 |
| Çizelge 4.14. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları..... | 174 |
| Çizelge 4.15. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Kıdem Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 177 |
| Çizelge 4.16. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları..... | 178 |
| Çizelge 4.17. | Cinsiyet Değişkenin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Anlamlılık Düzeyi | 182 |
| Çizelge 4.18. | Cinsiyet Değişkenin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Anlamlılık Düzeyi (Tek Boyut) | 183 |
| Çizelge 4.19. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Branş Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 184 |
| Çizelge 4.20. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları..... | 185 |

| | | |
|---------------|---|-----|
| Çizelge 4.21. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tek Boyutta Branş Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları... | 187 |
| Çizelge 4.22. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tek Boyutta Branş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları..... | 187 |
| Çizelge 4.23. | İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 188 |
| Çizelge 4.24. | Değer Alt Boyutuna İlişkin Ortalamalar..... | 189 |
| Çizelge 4.25. | Öğretme Stili ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Değişkenlerinin K - S Testi..... | 190 |
| Çizelge 4.26. | Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 191 |
| Çizelge 4.27. | Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 192 |
| Çizelge 4.28. | Otoriter Öğretme Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 193 |
| Çizelge 4.29. | Otoriter Öğretme Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 194 |
| Çizelge 4.30. | Kişisel Öğretme Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 195 |
| Çizelge 4.31. | Kişisel Öğretme Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 196 |
| Çizelge 4.32. | Rehber Öğretme Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 197 |
| Çizelge 4.33. | Rehber Öğretme Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 199 |
| Çizelge 4.34. | Danışman Öğretme Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 200 |
| Çizelge 4.35. | Danışman Öğretme Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki..... | 202 |

| | | |
|---------------|--|-----|
| Çizelge 4.36. | Öğretme Stili ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Değişkenlerinin K - S Testi..... | 204 |
| Çizelge 4.37. | Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki..... | 205 |
| Çizelge 4.38. | Otoriter Öğretme Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki..... | 206 |
| Çizelge 4.39. | Öğretmen Merkezli Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyleri..... | 207 |
| Çizelge 4.40. | Kişisel Öğretme Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki..... | 209 |
| Çizelge 4.41 | Rehber Öğretme Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki..... | 211 |
| Çizelge 4.42. | Danışman Öğretme Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki..... | 212 |

GRAFİKLER LİSTESİ

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Grafik 4.1. Öğretme Stillerinin Dağılımı..... | 151 |
| Grafik 4.2. Öğretme Stillerinin Gruplandırılması..... | 152 |
| Grafik 4.3. En Çok Tercih Edilen Öğretme Stilinin Branşlara Göre Dağılımı | 153 |
| Grafik 4.4. Öğretme Stillerinin Cinsiyete Göre Gruplandırılması..... | 155 |
| Grafik 4.5. Öğretme Stillerinin Branşa Göre Gruplandırılması..... | 156 |
| Grafik 4.6. “1-10 Yıl” Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Öğretme Stili Ortalamaları..... | 170 |
| Grafik 4.7. Kıdeme Göre Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ortalamaları..... | 180 |

EKLER LİSTESİ

| | Sayfa |
|--|--------------|
| EK 1 Grasha Öğretme Stili Ölçeği | 248 |
| EK 2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği | 251 |
| EK 3 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | 253 |
| EK 4 Özgeçmiş | 255 |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bir toplumun kalkınması, o toplumun sosyal, ekonomik, eğitsel açıdan gelişmesine bağlıdır. Bu gelişimi sağlayacak olan ise eğitimidir. İnsanların aldıkları eğitim, bu eğitimin niteliği, o toplumun insanlarını nitelikli bireyler yapacağı bir gerçektir. Bu gerçeğe ulaşabilmek için, kaliteli bir eğitimin verilebilmesini sağlayacak temel süreç, okullardaki öğrenme-öğretme sürecine dayanmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci, içeriğin öğretilmesi için yapılacak her türlü etkinliği kapsar. Sınıf içi yönetim, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri, görsel-işitsel araçlar, materyal kullanımı vb. öğretim ortamında yer alan her husus, öğrenme ve öğretme süreci kapsamındadır (Özdemir ve diğerleri, 2008).

Bu süreçteki öğelerin birbirleriyle olan eş güdümü son derece önemlidir. Kahyaoğlu ve Yangın'a (2007) göre, eğitimde niteliğin ve verimliliğin sağlanması eğitim sistemin bütün parçalarının uygun biçimde işletilmesiyle ilişkilidir. Eğitim sisteminin parçalarını oluşturan öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve ailenin birbirleriyle etkileşim düzeyleri dikkate alınarak, eğitimin niteliği hususunda bir yargıya varılabilir.

Eğitim sürecinde ortaya konulan tüm bu öğelerin arasında dinamik bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğretim programı içerisinde oluşabilecek bir değişiklik, öğretmenin ortaya koyacağı performansı etkileyecektir. Bu durum, öğrencinin öğrenmesine olumlu ya da olumsuz yönde bir etki sağlayabilir. Aynı zamanda sürecin sonunda, öğrencide görülen öğrenme ürününü, velinin mevcut sistem hakkındaki görüşünü de şekillendirecektir. Bu bakımdan büyük bir koordinasyonun sağlandığı eğitim sistemimiz içerisinde ciddi bir kontrol mekanizmasının bulunması, sistem içerisinde yer alan öğelerin eşgüdümlü çalışmasına olanak tanıyacaktır. Bunu koordinasyonu sağlayacak olan birim ise şüphesiz sistemin en üstünde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'dır (MEB).

MEB öğrenme öğretme süreci içerisinde, sistemin en kritik ögesinin öğretmen olduğunu her planlamasında belirtmiştir (MEB; 2006,2009). Süreç içerisinde yapılan

değişikliklerin ardından, 2006'daki son yapılanmayla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğretmen yeterliklerini bir kez daha şekillendirmiştir.

MEB (2006), öğrenme ve öğretme sürecinin başarıyla tasarlanmasının, öğretmenlerin planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi hususlarında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarıyla ilişkilendirmektedir. Söz konusu hususlara ilişkin yeterliklere sahip öğretmenlerle, öğretim programının hedeflerine ulaşılması ve nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Kaliteli eğitim, öğrenci odaklı, amaçlı ve yönelimli, katılımcı, verilere dayalı, etkileşimci, öğrenci öğrenmesini vurgulayan, deneyime dayalı öğrenmeyi ve süreci izlemeyi esas alan ve çıktı güvencesine sahip olan eğitim olarak belirtilebilir (Arcaro, 1995). Öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler ile birlikte öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da değişmiştir. Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken, bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü de değiştirmiştir (Eacute ve Esteve, 2000; Gürkan, 2001).

Öğretmenler için gerekli olan, öğrenciyi merkeze alma, bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencinin keşfetmesini sağlama, sınıf yönetimini tepkisel model ile değil öğrencilerle birlikte eşgüdümlü hareket ederek oluşturmanın yanında gelişen teknoloji ile birlikte bu teknolojinin etkili kullanımı gibi özelliklerin 21.yy'ın öğretmeninde bulunması gereken yeterlikler halini aldığı söylenebilir. Bu düşünce yapılandırmacı öğrenme kuramının da genel yapısını ifade etmektedir. Bununla birlikte Özden'in (2003) yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin söyledikleri bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Bir başka deyişle; bireyler bilgiyi doğrudan almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler. Yapılandırmacılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem,2001). Bu yönlendirmenin sistematik ve analitik bir yapıda

gerçekleşmesi ise öğretmenin süreçte etkin bir rol üstlenmesine bağlıdır (Brooks; Brooks, 1993).

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

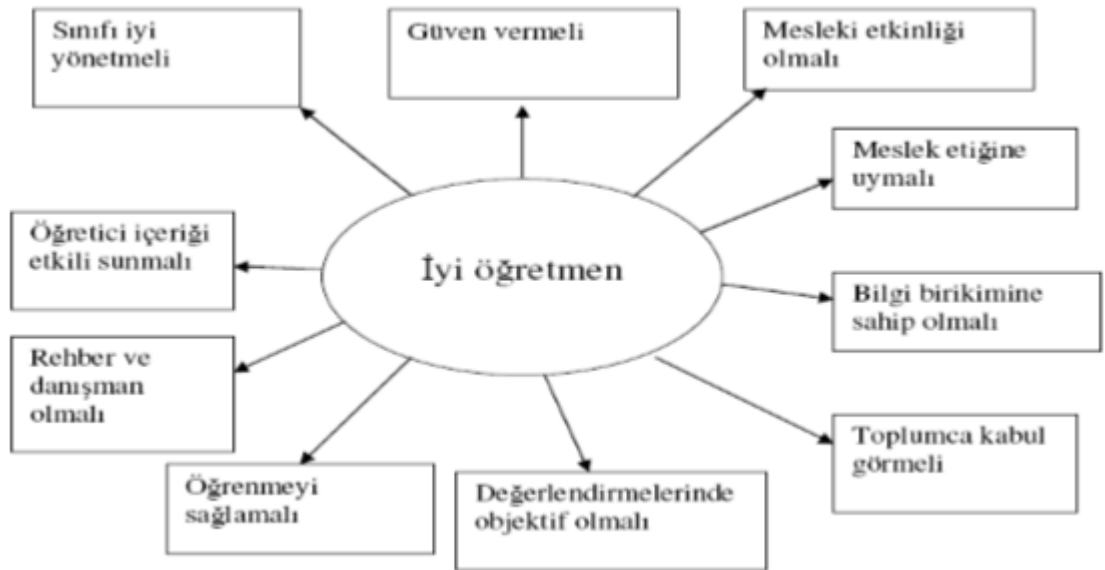
Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Yapılan bu tanımda geçen "süreç", programda yer alan kazanımların bireye kazandırılmasında kilit rol üstlenmektedir. Özellikle süreci ön plana alarak yapılan tanımda öğretim kavramını en genel anlamıyla planlı ve amaçlı olarak gerçekleştirilen, eğitimle ulaşılmak istenen amaçlara "nasıl" ulaşılabileceği sorusuna yanıt arayan bir dizi etkinliklerden oluşan bir süreç olarak özetlemek mümkündür (Posner, Rudnitsky, 2001; Pellegrino, 2004; Oliva, 2005). Bu sürecin nitelikli ve verimli olmasını sağlayacak olan ise, öğrenme öğretme sürecinin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerdir. Öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusu, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmaların odağı haline gelmiştir (Ball and Cohen, 1999; Darling-Hammond, Wise ve Klein, 1999; Dünya Bankası, 2005; Darling-Hammond, 2006; Grand and Gillette, 2006; Imig ve Imig, 2006).

Öğretmen, öğrenme süreci içerisinde bir rol modeli görevi üstlenmektedir. Bu rolü branşına göre, öğrenci seviyesine göre, sınıf atmosferine göre değişkenlik göstermektedir. Bela'a (1968) göre de, öğretmenin gücünü kullanmada oynadığı aile üyesi, danışman ya da otoriter rolü, öğrenmeyi yönlendirici rolü, mesleki uzmanlık rolü, yargıç rolü, rehber veya terapist rolü gibi birçok rolü oynadığını ifade etmektedir. Yine Havighurst ve Neu-Garten (1967), öğretmen rollerini öğrencilerle ilişkilendirerek bunları öğrenci merkezli roller olarak sıralamışlardır. Buna göre öğretmen rolleri (akt. Demirci, 1993);

- Öğrenmeyi sağlama
- Sınıf yönetimi
- Aile üyeliği
- Değerlendirme
- Güven verme

- Mesleki ustalılık
- Topluluk lideri

Havighurst ve Neu-Garten'in yapmış oldukları öğretmen rollerindeki tespitler ile şu anki eğitim sistemimiz içerisinde oluşan roller karşılaştırıldığında benzer sonuçlar görülmektedir. Vural'ın (2004) yapmış olduğu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş ve sivil toplum kuruluşlarından altı bin üç yüz kişi üzerinde yaptığı araştırma ile, çağdaş öğretmen profilini belirleyerek 21. yüzyılın öğretmeni için aşağıdaki sonuçlara ulaştı: Alçakgönüllü olmalı, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, laik ve modern bir insan olmalı, cesaretli olmalı, çevresindekileri peşinden sürükleyebilmeli; etkileyebilen, yönlendirebilen, ikna edebilen biri olmalı, genel kültür sahibi olmalı, güzel konuşmalı, herkesi olduğu gibi kabul etmeli, her olaydan ders çıkarabilmeli, insan sevgisine sahip olabilmeli, iletişim becerisi yüksek , öğrencinin seviyesine inebilen bir yapıya sahip olabilmelidir.



Şekil.1. İyi Bir Öğretmenin Edinmesi Gereken Roller (Sünbül, 2005)

Günümüz eğitim anlayışında benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşıma uygun öğretmen modelinde; Postletwaite'a (1993) göre ise, öğretmen öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerinin

araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder.

Daha yakın tarihlerde Demirel (2008), öğretmen rolünü açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi, şeklinde tanımlamıştır.

Genel anlamda çağdaş dünyanın kabul ettiği öğretmen rolünü, bireyi kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır, şeklinde açıklayan Yıldırım ve Şimşek (2005); öğrenme - öğretme sürecinin artık öğrenci merkezli bir anlayışla ilerlediğini belirtmektedirler. Bu anlayışta ortaya çıkan temel faktör ise, öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Öğrencilerin karakteristik özelliklerinin ya da bireysel farklılıklarının farkına vardırılması, onların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu da daha etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Bacanlı, 2002; Erden; Akman, 2002; Demirel, 2005; Ryan, 1974; Swanson ve Denton, 1977; Aydoğdu & Kesercioğlu, 2005). Görüldüğü üzere öğrenenlerin bireysel farklılıklarının önemi üzerinde ortak görüşe sahip birçok araştırmacı ve bilim insanının olduğu söylenebilir. Ancak öğrenme-öğretme süreci öğreneniyle, öğreteniyle bir bütündür. Öğretmenlerin de bireysel özellikleri, öğretme tarzları, yeterlilikleri, mesleğine yönelik tutumu gibi karakteristik özelliklerinin de dikkate alınması, öğretimin verimliliği açısından gereklidir.

Alanyazında yapılan bir çok çalışmada öğrencilerin öğrenme stili öğretmenin öğretme stili arasındaki uyuşmanın başarıya, motivasyona ve tutuma olumlu etki yaptığı, tersinin de olumsuz etki yaptığı rapor edilmiştir (Felder, 1993; Felder ve Silverman, 1988; Lawrence, 1993 Davidson, 1990; DeBello, 1990; Miglietti ve Strange, 1998; Grasha, 1994). Öyleyse öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki uyuşma derecesinin kaliteli eğitimin temellerini oluşturmada büyük rol oynadığı söylenebilir.

Kaliteli bir eğitim, öğrenci başarısını eğitsel sürece ve gerçek yaşama dayalı performansa göre değerlendiren, farklı özellikteki öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlayan öğretmenlerin varlığı ile gerçekleştirilebilir (Townsend, 1997). Kaliteli eğitim için öğretmenin temel görevi, öğrencilere etkili öğrenme ortamı oluşturmaktır (Hopkins, 1997). Kaliteli bir öğretim sürecinde öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini farklı değerlendirme araçları ve yöntemleriyle sürekli olarak ölçer ve geri bildirimde

bulunurlar (Geringer, 2003). Farklı öğrenme ve öğretme teknikleri kullanırlar. Öğrencileri güdülemek için çaba gösterirler. Öğrenci başarılarını daha çok öğrenme için bir güdüleme aracı olarak kullanır ve öğrenme güçlüğü çekenlere yardımcı olurlar (Armutçuoğlu, 1992). Öğrencilere özgüven kazandırarak öğrenmekten doyum sağlamalarına katkıda bulunurlar ve öğrencilerin de işbirliği yapma davranışlarını geliştirerek, kendilerini kolayca ifade edebilmeleri için kararlara öğrencileri de katarlar (Baştepe, 2004). Öğretmenlerde ortaya konulan öğrenme – öğretme sürecindeki roller, davranışlar, öğrencilere yönelik bakış açısı ortak paydada ifade edilmek istendiğinde; öğretme stili kavramı ortaya çıkmaktadır. Grasha'ya (2002) göre öğretme stili, öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim- öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır. Yine Grasha'ya (1996; 2003) göre öğretme stili, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının, performansının, inançlarının, ihtiyaçlarının ve pedagoji hakkındaki bilgilerinin özel bir görünüşüdür. Bu stiller, öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci içinde öğretmenlerin bilgiyi nasıl sunduğu, öğrenciler ile nasıl etkileşime girdiği, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışlarını içerir. Üredi ve Üredi'nin (2007) de söyledikleri gibi öğretme stiline ilişkin birçok tanım yapılmış olmasına karşın araştırmacıların ortak olarak vurguladıkları noktanın “öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde tutarlı olarak gösterdikleri öğretim davranışları” (Gregorc, 1979) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stilleri, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere bilgi aktarma, rehberlik etme ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi rollerini şekillendirmektedir. Bu rollerin yanında, yapılan planlama sonucunda ortaya koyulan öğrenme öğretme sürecinin içerisinde öğretmen, öğrenci, sınıf atmosferi, materyal gibi öğeler bulunmaktadır. Bu öğelerin belli bir eşgüdüm içerisinde çalışacağı ortam ise sınıftır. Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının belirtilen öğeler arasında dinamik bir etkileşimin gerçekleştiği bir alan olduğu söylenebilir. Bu dinamik öğeleri eğitim ve öğretimin hedefleri doğrultusunda yönetecek öğretmene önemli görevler düşmektedir. Bu noktada, etkili sınıf yönetiminin önemli değişkenlerinden birinin "öğretmen davranışları" olduğu söylenebilir.

Öğretmen bir yandan öğretme stillerinin özellikleri olan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitim görevini yürütürken, diğer yandan davranışları ile

onları etkilemektedir. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek; aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Güçlü, 2000). Etkili sınıf yönetimi sadece sınıftaki gelişen olaylara ve davranış yönetimine dikkat edilmesini değil; aynı zamanda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesini gerektirir. Bu anlamda öğretmenin tercih ettiği sınıf yönetimi yaklaşımı uygulayacağı etkinliklerle, belirlenen kazanımlar ve dersin içeriğine göre kullanacağı yöntem ve tekniklerle, öğrencileri sürece ne derece katıp katmayacağı ile ilgili becerisiyle bir bütündür. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenin etkili bir öğretim gerçekleştirmesi, öğretim tarzının ne olduğunun farkında olmasına ve bunu sınıf yönetimi yaklaşımıyla ilişkilendirmesine bağlıdır.

Öğretmen, öğrencilerin davranış sorunlarını ortadan kaldırmak, öğretme - öğrenme çevresinin oluşturulması ve sürdürülebilmesi için gerekli olan hazırlıkları yapmalıdır (Duke, 1984). Bu uygulama, öncelikle öğrencilerin öğrenmeye ayrılmış olan süreyi verimli biçimde değerlendirmeleri ve daha sonra da öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesini ve davranışlarını kontrol etme becerisi kazanmalarını sağlama açısından önem taşımaktadır. Akkoyunlu'ya (1995) göre öğretmen, öğretme stilini belirlerken sınıfın nabzını tutmalıdır. Öğretmenin öğretme stili öğrencilerin bilgi seviyelerine, hazır bulunuşluklarına, dersin içeriğine, hatta öğretmenin sınıf yönetimi becerisine göre farklılaşıp değişebilmelidir.

Öğretmen yeterlikleri, arasında da yer alan zaman ve davranış yönetimi yeterlikleri öğretmenin göstereceği sınıf yönetimi yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenin yeri geldiğinde yapmış olduğu planlamanın dışına çıkmak zorunda kalabileceği durumlarla karşılaşabilir. Böyle durumlarda öğretmenin zaman ve davranış yönetimi becerileri devreye girmeli ve tekrar öğrencileri hazırlanan planlamanın içerisine dahil edebilmelidir. Bunu sağlayabilen öğretmen, bir dersi çevresel faktörleri de göz önünde bulundurarak en etkili öğretme stiline ne olduğunu bilen öğretmendir.

Tüm bunların ışığında öğretmenin ortaya koyacağı öğretim ve yönetim becerilerinin, uzun vadede devam ettirip ettiremeyeceği de bambaşka bir mesleki gerekliliktir. Bu beceriler mesleki tecrübeyle birlikte olgunlaşıp, öğretmenin karakteristik özellikleri haline gelebilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenin mesleğine karşı edindiği ya da süreç içerisinde edineceği mesleki tutum ile ilgilidir. Arıçak ve

Dilmaç'ın (2003) bu bağlamda söyledikleri gibi benlik sistemiyle uyumlu bir meslek, benliğini güçlendirirken; benlik sistemiyle uyumsuz bir meslek, birey için ciddi sıkıntılar yaratabilmektedir. Yine benliğiyle uyumlu bir mesleği icra eden bireylerin mesleklerinde daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken; benliğiyle uyumsuz bir mesleği icra eden bireylerin çatışma ve doyumsuzluk yasama olasılıkları oldukça yüksektir.

Mesleğe ilişkin olumlu tutum içinde olan öğretmen, mesleğini sevecek ve işini en iyi biçimde gerçekleştirmeye çalışacaktır. Olumsuz tutuma sahip olan öğretmen ise bu olumsuzluğu davranışlarına da yansıtacaktır. Bu durumdan da eğitim sistemi, özellikle de öğrenciler etkilenecektir. Çünkü öğretmenler, öğrencileri için rol modelidir. Öğrenciler kendi güdülerini kadar hem çevresindeki yetişkin bireylerin hem akranlarının hem de özellikle öğretmenlerinin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadırlar (Çetinkaya, 2009).

Öğretmenlik mesleğini seçecek kişilerin bu mesleğin özelliklerini bilerek, kavrayarak ve benimseyerek o mesleği tercih etmeleri beklenir. Her meslek gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış nitelikleri vardır. Adayların meslekle ilgili yazılı bilgileri, zihinsel ve bedensel becerileri kazanmaları yanında, çocukları sevmeye, öğrenmeyi-öğretmeyi isteme, bunun gerektirdiği özveri ve isteklilik duyguları ve tutumları gibi duyuşsal davranışları da kazanmaları gerekir. İnsanları, özellikle de çocukları seven, onların öğrenme, gelişme ve yeni davranışlar kazanmalarından mutlu olan, zevk alan, sabırlı, dayanıklı, gülümseyen, affedebilen, okşayabilen ve ödül vermekten hoşlanan insanlar öğretmenlik mesleğini seçmelidirler (Bayhan, 2009). Öğretmenler, öğrencileriyle birlikte öğretimi gerçekleştirebilirler. Mesleğine yönelik olumlu tutum besleyen bir öğretmen, dersi planlamasından uygulamasına kadar geçen sürede kendi tarzını, stilini çok daha net ortaya koyabilir. Aynı zamanda da öğrencilerine karşı çok daha ılımlı yaklaşarak olumlu bir sınıf atmosferini sağlayabilir.

Buradan yola çıkarak, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlanan programla birlikte, öğretmenlerin sahip olması gereken öz yeterliklerin ve duyuşsal özelliklerin bir bütün içerisinde sentezlenmesiyle; öğretmenin gerçekleştireceği öğretimi daha etkili ve verimli kılacağı muhtemeldir. Altay'a (2009) göre öğretme stili araştırmaları öğretmenlerin kendilerini incelemeleri ve bu incelemeler sonucunda elde

ettikleri deneyimleri, öğretim uygulamaları açısından önemli bir yere sahiptir. Bu yolla öğretmenler, öğrenciler için doğru olan öğrenim deneyimlerini sağlama fırsatına sahip olurlar. Ayrıca, öğretme stili bilgisi, öğretmenlerin öğretimin mantığını daha iyi kavramalarına, çeşitli öğretim yolları içinde kendilerine en uygun olanını seçmelerine ve kendi öğretme stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelerine fırsat tanır. Grasha (1994), öğretmenlerin her bir öğretme stili özelliklerine farklı derecelerde sahip olduklarını savunur. Ona göre her ayrı stil, bir ressamın paletindeki farklı renkler gibidir. Bu renkler gibi stillerde birbiriyle kaynaşabilir. Öncelikli ya da baskın stiller, ressamın tablosundaki ön plan gibidirler. Görüş alanının merkezindedirler ve kolayca görülebilirler. Diğer özellikler ise arka plan gibidir. Sonuç olarak, öğretmenlerde tespit edilen baskın öğretme stillerinin, sahip olunması gereken mesleki özelliklerden sınıf yönetimi yaklaşımıyla ve bunun yanında mesleğine yönelik ortaya koyduğu tutumları arasında ne tür bir ilişkinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı; Ege Bölgesi'ndeki bir ilin merkezinde görev yapan ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme stillerini tespit ederek, öğretmenin bu öğretim tarzının sınıf yönetimi yaklaşımına ve mesleğine yönelik tutumu arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemek ve öğrenme – öğretme sürecine ne gibi katkılar sağlayabileceği konusunda fikir oluşmasını sağlamaktır.

Çalışmanın örneklem grubunu ilköğretim okullarının oluşturması, farklı branşlardaki öğretmenlere ulaşma fırsatı yaratmıştır. Bu çeşitliliğin öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımı ve mesleklerine yönelik tutumlarında bir farklılık yaratıp yaratmayacağı sorusuna cevap aramanın, çalışmaya farklı bir boyut katacağı düşüncesiyle branş değişkeni araştırmaya dahil edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile meslekte edinilen deneyimin, öğretmenlerin öğretme stillerine, sınıf yönetimi yaklaşımlarına ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde nasıl bir farklılık oluşturacağını görmek adına araştırmaya kıdem değişkeni dahil edilmiştir. Sosyal bilimlerde her zaman bağımlı değişkenler üzerindeki farklılığı gözlenen ve sonuçları merak edilen temel bir bağımsız değişken olan cinsiyet değişkeni de bu çalışmaya dahil edilmiştir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkisi nasıldır?

1.3.1. Alt Problemler

Bu amaca göre tasarlanan alt amaçlar şu şekildedir:

1. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim stilleri dağılımı nasıldır?
 - a) Öğretmenlerin branşlarına, kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre öğretim stilleri dağılımı nasıldır?
2. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a) Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b) Öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c) Öğretmenlerin branşlarına göre, öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a) Öğretmenlerin branşlarına, kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi yaklaşım puanları nasıldır?
 - b) Cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c) Kıdemlerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d) Branşlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a) Öğretmenlerin branşlarına, kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları nasıldır?
 - b) Cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- c) Kıdemlerine göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d) Branşlarına göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımı arasında bir ilişki var mıdır?
- a) Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- b) Otoriter öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- c) Kişisel öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- d) Rehber öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- e) Danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
6. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- a) Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- b) Otoriter öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- c) Kişisel öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- d) Rehber öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- e) Danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimde etkililik ve verimliliği sağlama yolları ve yöntemleri, her zaman eğitim çalışanlarının üzerinde durdukları en önemli konu olmuştur. Eğitimde kalite artırma çabaları, öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan strateji, yöntem ve materyallerin

değişmesi ve gelişmesini sağlarken aynı zamanda da öğretmenler ile ilgili yeni yaklaşımlar ortaya koymuştur. Değişen bu yapıyla birlikte öğretmenlerin de rolleri değişmiş, ancak eğitim sürecindeki önem dereceleri değişmemiştir. Ancak günümüzde öğretmenlerin görevi, bilgi kaynağı ve bu bilginin aktarıcısı olmak değildir. Eğer böyle olsaydı öğretim işini günümüz eğitim teknolojilerini kullanarak daha etkilice yapmak mümkün olurdu. Oysa davranış bilimleri, öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları yani kısaca kişilik ve mesleki özelliklerinin öğrencilerin tutum, davranışları ve akademik başarıları üzerinde ciddi etkiler yaptığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini direkt olarak etkilemektedir (Büyükkaragöz, 1998).

Öğretimin, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinin tartışıldığı ve daha iyi nelerin yapılabileceği sorusunun birçok araştırmacı, yönetici ve uygulayıcı tarafından sorulduğu günümüzde gelinen noktada, bireysel farklılıkların önemi dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, öğrencinin eğitim sisteminin merkezinde tutulduğu bir sınıf atmosferinin oluşturulması gerektiği ön plana alınmıştır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını tespit etmek suretiyle kazanımlar oluşturulmalı, buna göre bir program hazırlanmalıdır. Ortaya çıkarılan bu tespitlerin yanında öğretimi gerçekleştirecek olan ya da bir başka deyişle öğretime yön verecek olan öğretmenin bu süreçteki rolü göz ardı edilmemelidir. Öğretmenin de kendine özgü bir öğretim becerisinin olduğu, bu bağlamda onun da bireysel farklılıklarının öğretim boyutunda incelenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretim tarzlarına ilişkin farkındalığı öğretmenler üzerinde ortaya koyabilme düşüncesinden yola çıkarak, öğretimin niteliğinin öğretmenlerin öğretme stillerinin belirlenmesiyle etkili olabileceği düşünülmektedir. Bilindiği üzere eğitim - öğretim ortamını şekillendiren kişi öğretmendir. Öğretmenin öğrenmeyi arttırmak için yaptığı her davranışta bir değer, inanç ve felsefe vardır. Bu unsurlar öğretmen davranışları ile tutarlı olmalıdır (Lardner, 1989; Felder; Henriques, 1995). Bu tutarlılık, öğrenme sürecine olumlu yansır. Bunun için öğretmenin düşüncelerinin, değerlerinin, davranışlarının bir göstergesi olan öğretme stillerinin öğrenme-öğretme sürecine yaklaşım biçimleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (Heimlich; Norland, 2002).

Öğretmenin öğretme stilli öğrencide dersin anlaşılabilirliğine, başarıya ulaşmasına katkı sağlayabilmelidir. Bir öğretmenin öğretme stili sınıf seviyesine, öğrenci

özelliklerine göre farklılaşabilmeli, ayrıca derslere özgü stilleri de değişebilmelidir. Bunun yanında öğretmenin kişilik özelliklerinin de belirleyeceği öğretim stili etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir.

Joyce ve Weil'e (1980) göre günümüz sınıflarında etkili bir öğretim yapabilmek amacıyla öğretmenlerin çeşitli öğretim stillerini bir arada kullanabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çeşitli öğretim stillerini bir arada kullanabilmesi onların aynı zamanda çeşitli strateji, yöntem ve tekniği de bir arada kullanabildiklerinin göstergesi olmakta ve öğrencilerin öğrenme performansını en iyi düzeye çıkartmaktadır. Joyce ve Weil (1980) gibi Johnson (1999) da yaptığı bir araştırmada farklı öğretim stillerinin farklı sınıflarda, farklı öğrencilerde ve farklı derslerde kullanılmasının daha etkili olduğunu ve öğrenci performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Akt. Üredi, 2006).

Grasha'nın (2002) yapmış olduğu araştırmayla birlikte bu çalışmayla, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerine mi yoksa öğretmen merkezli öğretim stillerine mi daha yatkın olduğu belirlendikten sonra, öğretmen yeterlikleri arasında da yer alan yönetim becerisi –zaman ve davranış yönetimi- ile olan ilişkisine bakılmıştır. Yapılan çalışmada sınıf yönetimi yaklaşımı değişkeninin de öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli alt boyutlarından oluşması, kullanılan öğretim stili modeliyle nasıl bir ilişki gösterdiği konusunda çok daha güçlü bir sonucu ortaya koyarak araştırmanın istenilen amacına ulaşmasına imkan tanımaktadır. Bunun yanında öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sağlamasında, öğretim stili hangi yaklaşıma daha uygun olduğuna da bağlı olduğu söylenebilir. Yeşilyurt ve Çetinkaya'nın (2008) belirttiği gibi sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; öğretmenlerin kendilerinde gördükleri nitelikler arasında öğrencilerin gereksinimlerini açıklamalarına olanak tanıma, sorunlarıyla ilgilenme; farklılıklarını kabul etme; öğrencileri derse ve karar alma sürecine katma; rehberlik etme, adil davranma, model olma, arkadaşça davranma yer almaktadır. Ayrıca kendilerini meslek, alan, genel kültür bakımından yeterli görme, sorumluluk, güven, dürüstlük gibi liderlik becerilerine sahip olma, planlama yapma, uyarı ve eleştiri için yapıcı ve olumlu cümleler kullanma, değişim ve yeniliğin gerçekleşmesinde öncü olma, sınıfta disiplin ve öğretimi dengede tutma, başarı için uygun sınıf atmosferi ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturma ve etkin dinleme alışkanlığına sahip olmayı da öğretmenler kendilerinde var olan nitelikler

arasında göstermiştir. Bir başka deyişle kendi öğretme stillerinin özellikleri olarak kabul etmişlerdir.

Bunun yanında çalışmanın bir başka boyutunu öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkeni oluşturmuştur. Heimlick ve Norland (2002), alan yazında öğretme stilleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin davranışları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki tutarlılığın temele alındığını belirtmişlerdir. Stil ile ilgili yapılan araştırmaların amacı, öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkındaki tutumlarını saptayarak, öğretim davranışları ile tutarlı hale getirmek ve bir programa devam eden öğrencilerin öğrenme olanaklarını çoğaltmaktır.

Bu çalışmanın da öğretme stili modelini oluşturan Grasha, öğretme stillerini ortaya koyarken öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını da dikkate alarak, duyuşsal özelliklerin öğretimi gerçekleştirme de son derece etken bir faktör olduğunu göz önünde sermiştir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının öğretme stili modelinin ortaya çıkmasında önemli bir değişken olması, bu çalışmada da öğretmenlerin mesleklerine yönelik nasıl bir tutum izlediklerini belirlemeyi gerekli kılmıştır. Verilerin elde edilmesinde kullanılan tutum ölçeği ile toplanan verilerin ışığında mesleğine karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar gösteren öğretmenlerin nasıl bir öğretme stilini tercih ettikleri sorusuna cevap bulmak bu araştırmanın yapılmasında bir diğer önemli gerekçedir. Grasha (1996, 2002) öğretme stili modelini geliştirirken, öğretmenlerin öğretme stillerini şekillenmesinde en etkili çevresel faktörlerden birisinin öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da farklı bir örneklem grubuyla Grasha'nın ortaya koyduğu bu düşünce, korelasyonel açıdan incelenmeye alınmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğretme stilleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

21.yy eğitim anlayışında öğrencinin hazır bilgiyi alması değil bilgiyi yapılandırarak daha farklı bir boyuta taşınması önem kazanmıştır. Bu noktada öğrenciyi çok yönlü geliştirmek, öğretmenlerin başlıca görevleri arasında yer almaktadır. Hızla ilerleyen teknolojinin de etkisiyle bilgiye ulaşma hızı göz önüne alındığında, her yeni nesil birçok bilgiyi zihninde yapılandırmış bir şekilde öğretmenin karşısına çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin de kendisini yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Öğrencilerinin öğrenme stillerine göre oluşturacağı öğrenme ortamı nitelikli ve verimli

olacağı gibi öğretmenin de öğretme stilini bilerek gerçekleştireceği öğretim çok daha nitelikli çok daha verimli olacağı gerçekleşmesi muhtemel bir anlayıştır. Ayrıca, öğretmenlerin farklı öğretme stillerini kullanmaları, bilginin öğrenci tarafından iyi bir şekilde organize edilerek hafızada saklanmasını sağlar. Öğretmenlerin öğrencilere, içeriğe ve öğretim amaçlarına ilişkin geniş bir farkındalığa ulaşması ancak farklı öğretme stillerini kullanması ile mümkün olmaktadır (Kullinha; Cothran, 2003).

Daha farklı bir bakış açısı ortaya koyan Marshall (1990), “Öğrenciler nasıl öğreniyorsa öyle öğretmek gerekir.” demiştir. Bu düşünceye ek olarak öğretmenlerin de nasıl öğrettiğini, öğretirken ne gibi koşulları ön planda tuttuğunu, öğrencileri ile olan ilişkisinin ne düzeyde olduğunu göz önünde bulundurmanın da bireyin öğrenmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Daha genel bir ifadeyle söylenecek olursa, öğrencinin öğrenme stiline göre tasarlanan öğretimin getireceği katkıya, öğretmenin de öğretme stili göz önünde bulundurularak yapılandırılacak öğretimin çok daha verimli olacağı düşünülebilir. Grasha (1996) öğretme stillerini öğretmenlerin sınıftaki dinamik yapılarını gösteren bir denklemin yarısı olarak görür. Sınıftaki tüm yapıyı izah edebilmek için öğretmenin hazır bulunuşluğu, ortaya koyacağı performansına olan inancı ve karşılaştığı öğrencinin niteliği ve doğal yapısının yani öğrenme stillerinin bilinmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenme ve öğretme stillerini geniş bir perspektifte inceleyen, öğrenen ile öğretmenin ilişkisinin son derece önemli olduğunu savunan Grasha'ya (2002) göre sınıfta sadece öğrenme stilleri üzerine yoğunlaşmak belli noktalarda yeterli değildir. Öğretme stillerine de öğrenme stilleri kadar dikkat edilmelidir. Grasha, öğrenme öğretme sürecini, öğrenci ve öğretmenin karşılıklı etkileşim içerisinde bulunması şeklinde açıklayıp; bir çiftin dans etmesine benzetmektedir. Nasıl ki; dans ederken çiftler birbirlerinin bir sonraki hareketinin ne olacağını bilerek karşısındakine ona göre tepki veriyorsa, öğrenme öğretme sürecinin de aynen bu şekilde olduğunu savunur. Öğretmen dersini anlatırken, etkinlik yaptırırken, öğrencilerle etkileşim halindeyken öğrencilerinin en kalıcı öğrenmeyi ne şekilde sağladığından haberdar olması ve öğrenme öğretme süreci içerisinde nasıl bir strateji izleyeceğini kendisinde baskın olarak görülen öğretme stiline göre belirlemesi ancak gerektiğinde de kendisinde gördüğü diğer öğretme stillerini de kullanması daha verimli bir sınıf atmosferini oluşturacağı muhtemeldir.

Grasha (2002) 'ya göre; öğretme stili, öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim-öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır. Yine Grasha'ya (1996, 2003) göre öğretme stili, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının, performansının, inançlarının, ihtiyaçlarının ve pedagoji hakkındaki bilgilerinin bir göstergesidir, şeklindedir. Öğretme stili, öğretmenin bilgiyi nasıl sunduğunun, öğrencilerle girdiği etkileşimin kalitesinin bir göstergesidir (Felder, 2002).

Öğretmenlerin hazırbulunuşluğu, tutumları, davranışlarındaki tutarlılığı stilin ortaya konulmasında belirleyicidir. Öğretme stili, öğretmenin öğretim sırasında uyguladığı yöntem, teknik, pekiştirme, öğrenciyi derse dahil etme, dönüt verme, açıklama yapma, soru sorma gibi davranışları kapsar.

Sonuç olarak; okulda öğretimi gerçekleştirenler, öğretmenlerdir. Yenilenen öğretim programına göre artık öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin ilk önce kendi öğretim tarzını, bireysel özelliklerinin farkına varması, daha sonra da öğrencilerinin özelliklerini belirlemesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamını hazırlarken kendi öğretim stillerinin özelliklerini de bu sürece dâhil ederek, daha etkili bir öğretimi gerçekleştirebileceği düşüncesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmen dersini anlatırken, etkinlik yaptırırken, öğrencilerle etkileşim halindeyken öğrencilerinin en kalıcı öğrenmeyi ne şekilde sağladığından haberdar olması ve öğrenme öğretme süreci içerisinde nasıl bir strateji izleyeceğini kendisinde baskın olarak görülen öğretim stiline göre belirlemesi daha verimli bir sınıf atmosferini oluşturacağı muhtemeldir.

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, öğretmenlerin öğrenme stillerinin, sınıf yönetimi yaklaşımlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesinde, veri toplama aracındaki maddelerle sınırlıdır.
2. Araştırma, Denizli ili merkezinde görev yapmakta olan ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, 2012 - 2013 Eğitim-Öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

1.5. SAYILTILAR

1. Araştırmada, ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin, öğretme stili, sınıf yönetimi yaklaşımı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeklerini yanıtlarlarken verdikleri cevaplarda samimi ve objektif davranmışlardır.
2. Seçilen araştırma yöntemi, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek niteliktedir.

1.6.TANIMLAR

Öğretme: Bireyin davranışında değişiklik meydana getirmek için yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Öğretim: İçsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Sungur, 2005).

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

Öğretmen: Formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişidir (Erden, 2005).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988).

Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı: Öğrencilerin sınıf yaşamında bir nesne olarak değil bir özne olarak görüldüğü, sınıfta her konunun öğretmenin rehberliğinde tartışılabilirdiği, hoşgörü ve uzlaşmayı temel alan, otoritenin paylaşıldığı ve sınıf içindeki etkinliklerden herkesin sorumlu olduğu bir yaklaşımdır (Aydın, 2004).

Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı: Sınıf içi etkinliklerde öğretmenin oldukça aktif öğrencilerin ise pasif konumda olduğu, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin aşırı ölçüde yapılandırılmış olup tüm otoritenin öğretilerde toplandığı, öğrencilerin bu otoriteye kayıtsız şartsız uymak zorunda olduğu sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Aydın, 2004).

Tutum: Bir kimsenin ele alınan herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrıdır (İpek; Bayraktar, 2004).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum: Bireylerin öğretmenliğin amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik olumlu ya da olumsuz düşünceleridir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında öğretmen yeterliği, yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğretme stili, sınıf yönetimi yaklaşımları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretme stili ile aralarındaki ilişki başlıklarına yer verilmiştir. İlgili araştırmalar bölümünde ise öğretme stiline ilişkin araştırmalar, sınıf yönetimi yaklaşımına ilişkin araştırmalar ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ilişkin çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

2.1.1. Öğretmen Yeterliği

Öğrenme öğretme sürecinin niteliğini istenilen seviyeye çıkaracak olan kuşkusuz sistemin en önemli ögesi olan öğretmendir. Celep'in (2010) de belirttiği gibi, eğitimin niteliği ve kalitesi, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır.

Öğretmenin yeterli olması, sadece etkili bir ders anlatımı yapabilmesiyle sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenin mesleki yeterlikleri, kişisel özellikleri, iletişim becerisi, yönetim becerisi, mesleğine yönelik inancı, tutumu ve elbette öğretim sürecindeki etkililiği ile bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekir. Öğretmenin öğrenciler üzerinde belirli bir başarıyı yakalayabileceği ancak bu şekilde öngörülebilir.

Bu bağlamda, öğretmen yeterlikleri üzerine araştırmalar öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Darling-Hammond, 2000; Rockoff, 2003; Goe ve Stickler, 2008). Yine öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin neleri bildiği ve neleri yapabildiği konusu, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmaların odağı haline gelmiştir (Ball and Cohen, 1999; Darling- Hammond, Wise and Klein, 1999; World Bank, 2005; Darling-Hammond, 2006; Grand and Gillette, 2006; Imig and Imig, 2006). Öğretmenlerin sahip

olduğu ve artan sorumlulukları, sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi, öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise; öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008). Şahin A. E.'nin (2004) öğretmen yeterliğine ilişkin geniş tanımlaması bu yöndedir:

“Öğretmen yeterlikleri; farklı öğretim ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretmen yeterlikleri eğitimin hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenin kullanımında olan bir repertuar olarak düşünülmelidir. Öğretmen, farklı öğretim ortamlarında programın hedeflerinin etkili şekilde gerçekleşmesi için bir bütün olarak ele aldığı bu repertuarın ortama uygun kısımlarını kullanır. Peki, bu repertuarda bulunması gerekenler nelerdir? Yani bir başka deyişle, eğitimin hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin sahip olması ve değişik eğitim durumlarında kullanması gereken özellikler nelerdir? Bu soruya verilecek yanıt öğretmenliğin yeterlik çerçevesini oluşturur.”

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin nitelikli eğitimi oluşturmada belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Demirel (2005), öğretmenin kişisel yeterliklerini; güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik, mesleki yeterliklerini ise; öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, etkili iletişim kurma, etkili sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma başlıkları altında toplamıştır.

Özellikle öğretmenlerin öğretim öğrenme sürecine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesinin yararları şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2009):

- Öğretmenlerin sahip olmaları gereken; bilgi, beceri, tutum ve değerleri tanımlayarak toplum tarafından fark edilmesini sağlar.
- Öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmesi için olanaklar sağlar.
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veli ve toplum için kalite güvencesi oluşturur.
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik mesleğinin tartışılmasında kullanılacak ortak kavram ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlar.
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlık oluşturur.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturur.

Öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecine yönelik genel yeterliklerinin belirlenmesinin sağladığı bu yararların yanı sıra öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmaları durumunda öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme çabalarında ise şu özelliklere sahip olmaları beklenir (Gunter ve Jan, 1999):

- Öğrencilerini tanır
- Öğrencilerinin seviyesine uygun öğrenme sorumluluğu verir.
- Öğrencilerinin gelişimini takip eder.
- Öğrencilerini test eder, dönüt düzeltmelerde bulunur.
- Öğrenme sürecine öğrencilerini katar.
- Öğrencilerinin hatalarını ve yanlışlarını anında belirler ve düzeltir.

Tüm bu söylenenleri özetlemek gerekirse, öğretmen yeterlikleri ve almış olduğu eğitimle elde ettiği kazanımları bir araya getirdiğinde öğrenciler üzerinde gerekli başarıyı sağlayabileceğidir. Öğretmen, öğrenme öğretme süreci içerisinde öğrencileriyle gerekli olan eşgüdümü etkili bir şekilde sağlayabildiği takdirde, nitelikli ve verimli bir öğrenme ortamını da kuşkusuz gerçekleştirebileceği söylenebilir.

Bunun yanında öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin önemi, çeşitli belge ve çalışmalarda tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla ifade edilmiştir (TED, 2009):

"Öğretmenler ve okullar çoğu öğrencinin yaşamında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır. Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Aklın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir.

Dünya standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorundayız. ...öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için ... öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız."

Bunun yanında farklı ülkelerin programlarında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde ortak yanların ağır basmasına rağmen, eğitim sistemlerindeki farklılıklar, bu yeterliklerin ifade ediliş şeklini değiştirmiştir.

Modellerde ve modellerin dayandığı kavramsal çerçevede oluşan farklılıklar, uygulama açısından da farklılıkları beraberinde getirmektedir. Örneğin ABD’de öğretmenlik mesleği standartlarının çocukların gelişim evrelerini esas alarak yapılandırılmasına karşın, İngiltere’de standartlar öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyi dikkate alınarak oluşturulmuştur (TED, 2009).

Bu örnekler, daha derinlemesine incelendiğinde ABD, Avustralya, İngiltere ve İrlanda’da öğretmen standartları ve uygulama örnekleri görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesi sürecinde İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda’ya ait yeterlik dokümanlarından yararlanarak ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2008).

ABD’de Öğretmenlik Mesleği Standartları

Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen eğitimi programlarının ve yeni mezun öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri tanımlayan standartlar, bu alanda uzman meslek kuruluşları tarafından hazırlanarak kamuoyuna açıklanmaktadır. İlgili kurumların bu standartlardan beğendiklerini küçük değişikliklerle benimsedikleri görülmektedir. Eyaletler kendi öğretmenlik standartlarını geliştirirken, uzman kuruluşların geliştirdiği standartları da kaynak olarak kullanmaktadır. Eğitimde standartlaşma hareketi öğretmen eğitimini de çeşitli bakımlardan etkilemiştir. İlk olarak öğretmen eğitimi programlarını akredite eden mesleki kuruluşlar ya yeni standartlar hazırlamış veya zaten var olan akreditasyon şartlarını standartlara dönüştürmüştür. Bugün ABD’deki bütün öğretmen eğitimi programları, kendi eyaletlerinin öğretmenlik standartlarını karşılayacak bir eğitim vermek zorundadır, aksi halde eyaletin eğitim bakanlığı üniversitenin programını onaylamaz ve programdan mezun olanlar da o eyalette öğretmen olarak çalışamazlar.

Avustralya’da Öğretmenlik Mesleği Standartları

Avustralya’da “Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Çerçevesi”, 1999 yılında yayımlanan “Yirmi birinci Yüzyılda Okullar için Ulusal Amaçlar-Adelaide Deklarasyonu” dayanak alınarak hazırlanmıştır. Deklarasyonda ifade edilen amaçların gerçekleştirilmesi için Öğretmen Kalitesi ve Eğitim Liderliği Çalışma Gurubu oluşturulmuş ve bu (a) öğretmen yetiştirme, öğretme ve öğrenmenin kalite ve standardının geliştirilmesine yönelik

öğretmenlerin sürekli gelişimi ile (b) öğretmen ve yöneticiler için mesleki standartların belirlenmesi konularında öneriler geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğretmenlik mesleği için bir ulusal standartlar çerçevesi oluşturulmuştur. Avustralya örneği standartların geliştirilme süreci açısından önemli görülmektedir. Önce ulusal eğitim hedefleri belirlenmiş, ikinci aşamada bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak ulusal öğretmenlik mesleği standartları oluşturularak, bu standartların eyaletler ve yerel yönetimler için yönlendirici olması üzerinde eyalet yönetimlerinin eğitim otoriteleri ile mutabakat sağlanmış, üçüncü aşamada ise eyalet eğitim yönetimleri tarafından eyaletler düzeyinde öğretmenlik mesleği standartları oluşturulmuştur.

İngiltere’de Öğretmenlik Mesleği Standartları

İngiltere’de “Öğretmenler için Mesleki Standartlar” Öğretmen Geliştirme Ajansı (TDA: Teacher Development Agency) tarafından belirlenmiş ve beş farklı düzeyde derecelendirilerek yapılandırılmıştır. Birinci düzey Kalifiye Öğretmen Statüsü (QTS: Qualified Teacher Status) olarak, akredite edilmiş öğretmen eğitimi kurumlarından mezun olmak ve öğretmen kabul edilmek için gerekli yeterlikleri göstermektedir. Yeterliklerin ikinci düzeyini oluşturan temel yeterlikler, başlangıç düzeyi olarak kabul edilir ve daha sonraki yeterlik düzeylerinin temelini oluşturur. Üçüncü düzeydeki standartlar “başlangıç sonrası öğretmenlik standartları” (post threshold teacher) olarak tanımlanır ve temel yeterlikler düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek bir ödeme skalası ile ilişkilendirilir Dördüncü standart düzeyi “mükemmel öğretmen standardı” (excellent teacher; TDA, 2007d) ve beşinci düzey ise “ileri düzey becerili öğretmen standardı” (advanced skills teacher; TDA, 2007e) olarak tanımlanmıştır. Standartlar hiyerarşik bir şekilde yapılandırıldığından, bir üst basamakta yer alan standartları karşılayan öğretmenin daha önceki basamaklardaki standartları karşılamış olması ön koşul olarak tasarlanmıştır.

İrlanda’da Öğretmenler için Mesleki Davranış Standartları

İrlanda’da 2001’de yürürlüğe giren Öğretim Konseyi Kanunu ile Öğretim Konseyi oluşturulmuş ve bu konseye öğretmenler için mesleki davranış standartlarını belirleme yükümlülüğü verilmiştir. Öğretim Konseyi tarafından “Öğretmenler için Mesleki Davranış İlkeleri” adı ile bir yasal düzenleme yapılmıştır. Öğretmenler için mesleki davranış ilkeleri öğretmenlik mesleği için temel değerler, öğretim standartları, bilgi, beceri ve yeterlikler ile davranış ilkelerini tanımlamaktadır.

Ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan kendini kanıtlamış ülkelerin öğretmenlik mesleğine ilişkin belirlemiş oldukları standartlarına bakıldığında, belli özelliklerle bu standartların sınıflandırıldığı görülmektedir. MEB'in (2006) en son yapılandığı eğitim programından sonra ortaya konulan öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanlarının da aynı paralellikte sınıflandırıldığı söylenebilir.

Şahin'in (2010:3) öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili alanyazında ortaya konulan çeşitli düşünceleri bir araya getirmesiyle özetlediği yazısında;

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri; yeterli alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisine sahip olmak, öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca yeni teknolojileri kullanmak, etkili iletişim stratejilerini kullanmak, öğrencilerine karşı açık görüşlü ve objektif olmak, bireysel farklılıkları dikkate almak, öğrencilerinin problem çözme, yaratıcılık ve araştırma becerilerini geliştirmek, öğrenci seviyelerine uygun etkinlikler planlamak, bireysel ve grup çalışmaları düzenlemek, sınıfı etkili bir biçimde organize ederek yönetmek, uygun materyalleri kullanmak, öğrencilerini derse etkin olarak katmak, öğretim sırasında farklı yöntem ve teknikleri kullanmak, öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal, devinışsel davranışlarını uygun araçlarla değerlendirmek, veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmak, okul yönetimine katılmak, örgüt yapısı içinde yer almak ve liderlik özelliklerini kullanmak, biçiminde ifade edilmiştir.

Şahin'in (2010) mesleki yeterlikler ile ilgili incelemesi ve TED'in (2009) sunduğu farklı ülkelerin öğretmen yeterliklerinden sonra; MEB (2006) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri adı altında öğrenme öğretme süreci yeterlik alanına ilişkin; 7 alt yeterlikten söz edilmektedir. Bu alt yeterliklerin *dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi* olduğu görülmektedir (MEB, 2006).

2.1.1.1. Dersi Planlama Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Nitelikli bir öğretimin gerçekleşmesi ile öğrenme şartlarının mümkün olduğunca iyi bir biçimde planlanması arasındaki ilişki göz ardı edilemez (Ültanır, 2003). Etkili ve nitelikli bir öğrenme – öğretme sürecinin oluşturulması, öğretmenin dersi planlamadaki yeteneğini de belirleyecektir.

Çelik (1997), genel anlamda eğitimde planlamayı, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konması olarak tanımlamıştır. Öğretimde planlamanın, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine

ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğinin bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp yazılı hale getirmek olduğunu belirtmiştir.

Küçükahmet (2008) plan yaparken, öğretmenlerin öğrenci merkezli, tam öğrenme, aktif öğrenme ve disiplinler arası çalışmaları esas alan uygulanabilir etkinliklere yer vermelerinin, öğrenenlerin bireysel özelliklerini, çevresel faktörleri göz önünde bulundurmalarının, öğretim hedeflerine uygun; konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte plan yapmalarının gerekliliğinden söz etmektedir.

Etkili ve verimli bir ders, öğretmenin dersten önce dersin amaçlarını, bu amaçların kazanılmasını sağlayacak öğrenme etkinliklerini, kullanacağı materyalleri, zamanı ve uygulayacağı ölçme değerlendirme faaliyetlerini belirlemesiyle gerçekleşir. Nitelikli ve başarılı öğretim için plan yapmak bir gerekliliktir.

Bir öğretmenin plan hazırlama hususunda başarılı olduğu yargısına varmak için o öğretmenden dersi planlarken bireysel farklılıkları dikkate alma, ders planında amaç ve kazanımlara yer verme, kullanacağı yöntem ve tekniklerin neler olacağını belirleme, materyal ve kaynaklara yer verme, uygulayacağı ölçme-değerlendirme tekniklerini belirtme ayrıca diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapma becerilerine sahip olması beklenir (MEB, 2006).

Küçükahmet (2000), plan yapmanın eğitim-öğretim kurumlarında yasal yönden zorunlu olduğu gibi eğitsel yönden de gerekli olduğunu belirtmiş ve bunu kısaca şu şekilde açıklamıştır:

- **Eğitsel Yönden:** Eğitim ve öğretim planlı, programlı ve geliştirici bir çalışmadır. Amaçlarına en kısa yoldan ve verimli bir biçimde ulaşan eğitimciler çalışmalarını daima gelişmeyi ön görerek dikkatle gereken önem verilmeli ve öğretmenler sınıflarına mutlaka bu şekilde hazırlıklı girmelidirler.

- **Yasal Yönden:** İlköğretimde planlama, en geniş biçimiyle ilkokulların yönetmeliğine ve programlarına alınmak suretiyle bu kavrama yasal nitelik kazandırılmıştır.

Öğretmenin yasal sorumluluğunu bilerek, yapmak istediklerini planlaması, ortaya koyacağı öğretimin kalitesini de arttıracığı beklenebilir. Özellikle haftalık ders programı içerisinde sürekli farklı şubelerde derse giren branş öğretmenleri dikkate

alındığında, ortaya koyduğu öğretim sürecinde belli bir standardı yakalayabilmesinde yapacağı planlama kuşkusuz son derece önemlidir.

Kyriacou (1991); Darling-Hammond (2000), etkili bir öğretilerde öğretimi planlamaya ilişkin bulunması gereken özelliklerin; açık hedef ve amaçlar belirleme, içerik ve yöntemi öğrencilerin öğrenmelerine uygun bir biçimde belirleme, öğretimi yapılan ve yapılacak olan konular arasında ilişki kurma, derse yönelik materyal ve kaynakları planlama, planlamayı öğrencileri ve içeriği merkeze alarak yapma ile dersi öğrenenlerin ilgi, dikkat ve katılımlarını sağlayacak şekilde planlama olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenin planlamayı yaparken öğrencilerin özelliklerini, dersin içeriğini dikkate alması gerektiği kadar kendi bireysel özelliklerini de bu süreçte değerlendirmesi gerekir. Dikkate alması gereken tüm bu faktörlerin ortak noktası ise öğretmenin etkili bir öğretim gerçekleştirmesidir. Sonuçta tüm bu planlamayı hayata geçirecek olan öğretmendir ve kendi öğretim tarzını ya da öğretme stilinin farkında olması gerekmektedir.

2.1.1.2. Materyal Hazırlama Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Yalın (1999), öğretme-öğrenme sürecini bir sistem olarak ele almakta ve süreçteki bütün unsurların istenen amaçlara ulaşmak için birlikte, etkili ve uyumlu bir biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenme-öğretme ortamlarında aktif rol alan öğretmenler, yaşamın gerekleri doğrultusunda daha kısa zamanda daha fazla bilgiyi öğrencilerine ulaştırabilmek için uygun eğitim ortamlarını hazırlamak zorundadırlar.

Yaratıcı yönünü ortaya koyabilme fırsatı sunan materyal hazırlama yeterliği, bir öğretilerde bulunması gereken önemli özellikler arasında yer aldığı söylenebilir. Etkinlik temelli bir öğretim üzerine yapılandırılan eğitim programında öğretmenlerin üzerine önemli bir sorumluluk verilmiştir. Bu açıdan bir öğretmenin elindeki olanaklarla en iyi materyali oluşturabilmesi gerekmektedir. Başta da söylenildiği gibi, etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenin yaratıcı yönünün ön plana çıkması gerektiği MEB programıyla da belirtilmiştir.

MEB'e (2006) göre, öğretmenlerin materyal hazırlama yeterliğine sahip olması, öğretilerde niteliğin ve verimliliğin sağlanması için bir gerekliliktir. Şahin ve Yıldırım (1999), etkin olarak hazırlanan bazı öğretim materyallerinin öğretim ortamında

öğretmenin gösterdiği tüm etkinlikleri (dikkat çekme, bilgiyi sunma, ipucu, katılım, alıştırma ve tekrar yaptırma, dönüt sağlama, düzeltme ve değerlendirme) gösterebileceğini belirtmektedirler. Öğretim materyalleri öğretmenin yerini alacak bir seçenek olmamakla birlikte, konuyu öğrencilerine aktarmalarında öğretmenlere adeta asistanlık yaparlar.

Öğretmenler tarafından kullanılan araç ve materyallerin sağladığı yararların; zamandan ekonomi sağlama, karmaşık fikirlerin ve işlemlerin basite indirgenerek açıklanması, öğretimi zenginleştirme, öğrenenlere öğrenilecek konu üzerinde pratik yapma imkanı sunma, öğrenme arzusu yaratma ve öğrenenin ilgi ve dikkatini artırma olduğu belirtilmiştir (Küçükahmet, 2008).

Özellikle hitap ettiği yaş grubu açısından, Piaget'nin somut işlemler döneminin özelliklerini gösteren ve görsel öğrenime daha fazla tepki verebilen 6-11 yaş grubundan sorumlu sınıf öğretmenlerinin en büyük yardımcısı hazırlanan materyaller olduğu söylenebilir. Bir öğrencinin eğitim hayatı boyunca kullanacağı temel bilgileri vermekle yükümlü olan sınıf öğretmenlerinin materyal hazırlama becerisine sahip olması belki de branş öğretmenlerine göre biraz daha fazla bir öneme sahip olduğu düşünülebilir.

Etkili ve verimli bir sınıf ortamının oluşturulması için, yeni yöntem ve tekniklerin uygulanmasında ve öğretimi desteklemek amacıyla görsel materyallerin kullanılmasında öğretmenin katkısı oldukça fazladır. Araç gereç kullanımı çoklu öğrenme ortamı sağladığı gibi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur, dikkat çeker, hatırlamayı kolaylaştırır (Akçay, Feyzioğlu ve Tüysüz, 2003). Belirli bir öğretim durumu için uygun aracı seçmek ya da doğru materyali hazırlamak için, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullanılacak öğretim araçları hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları gerekir. Her öğretmenin, öğretim araçlarının neler olduğu, hangi durumlarda kullanılabileceği ile olası yararları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgi sahibi olması gerekir (Yavuz, 2011).

Yıldırım (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin materyal seçerken, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine dikkat ettikleri, tüm öğrencilere hitap eden ve içeriğe uygun materyal kullanmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun materyal kullanımı hususunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Yıldırım'ın ortaya koyduğu bu çalışmanın dikkat çeken noktası öğretmenlerin materyal seçiminde dersin içeriğinden ziyade, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalarıdır. Grasha'nın öğretim stili modeline göre öğrenci merkezli eğitimi benimseyen rehber, danışman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin de öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almasıdır. Sonuç olarak materyal tercihi açısından bakıldığında bu çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin, rehber veya danışman öğretim stillerine sahip olduğu öngörülebilir. Daha çağdaş, öğrenci merkezli öğretim stillerini benimseyen öğretmenlerin genel amacı, öğrenmedeki kalıcılığı daha etkili kılmak, edinilen bilginin daha işlevsel bir yapı kazanmasını sağlamaktır.

Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerinin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye taşımak ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek için yeni araç-gereçleri de sürekli olarak araştırıp geliştirerek bunları kullanmak ve seçmek durumundadır (Güven, 2006). İzci (2004), öğretimde araç-gereçlerin seçiminde, öğrencinin özellikleri, öğretmenin özellikleri, öğretim hedefleri, öğrenci sayısı ve fiziki koşulların dikkat edilmesi gereken özellikler olduğunu belirtmektedir.

Materyal seçiminde, özellikle seçilen materyalin öğrencinin gelişim düzeyine ve hazır bulunuşluğuna uygun olması oldukça önemlidir. Materyallerin anlamlı bir şekilde kullanılması için, seçilen materyallerin öğrencinin yeteneği, başarı düzeyi ve ilgilerine ilişkin bilgilerine dayandırılması gerekir (Bodie, 1998; Hollingsworth ve Hoover 1999).

MEB (2006) öğretmenlerin materyal hazırlarken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalarının, bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanmalarının, öğrenci görüşlerine başvurmalarının, materyalin ekonomik ve kullanışlı olmasına dikkat etmelerinin, çevre olanaklardan yararlanmalarının, materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı nitelikte olmasına dikkat etmelerinin yanında öğrencilere materyal hazırlamaları için fırsatlar sunmalarının ve materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etmelerini vurgulamıştır.

Yerli ve yabancı kaynaklara bakıldığında, bunun yanında MEB'in ortaya koyduğu eğitim programında öğretmenlerin materyal hazırlama ve seçiminde öğrencilerin genel olarak bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiği konusunda hemfikir olduğu dikkat çekmektedir. Her bireyin kendine ait karakteristik özelliklerinin

farkına varılması gerektiği, öğretmenlerin materyal hazırlama yeterliğiyle bir kez daha vurgulandığı söylenebilir.

2.1.1.3.Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlerden sahip olması beklenen bir diğer yeterlik ise, öğrenme öğretme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile etkili bir öğrenme ortamını düzenleyebilmesidir (Yavuz, 2011).

Bağımsız öğrenmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi öğrenenlerde oluşturmak, bilginin üretim sürecine öğrenciyi aktif olarak dahil etmek, önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilginin üretimi söz konusu olduğunda, bilgiye üründen çok süreç olarak bakma zorunluluğu doğmaktadır. Bilgiye bakış açımızdaki bu değişim, eğitim programlarının da bilgi merkezli değil, öğrenme merkezli olması yaklaşımını beraberinde getirmektedir (Doğanay, 1997).

Öğrenme öğretme ortamını sürece dayalı oluşturulmasının bir başka sebebi ise; bilişsel ve duyuşsal özelliklerin değişken bir yapıya sahip olduğu gerçeğidir. Özellikle bireydeki bilgi değişiminin gelişen teknolojik alt yapıyla birlikte çok hızlı olması, öğrencinin öğrenmesinin ne şekilde ilerlediğinin, sürekli kontrol altında tutulması gerektiği söylenebilir. Bilindiği üzere öğrenci merkezli eğitim sadece öğrenme sürecinde değil ölçme değerlendirme sürecinde de uygulanmaktadır. Alternatif değerlendirme teknikleri olarak bilinen yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritaları, eşleştirme testleri gibi araçlarla öğrenciyi öğrenme aşamasında da değerlendirmeye tabi tutulması, bir öğretmenin öğrenme ortamını düzenlemede önemli bir kriterdir. Bu bağlamda sadece ürüne dayalı değerlendirmeye hakim olan öğretmenlerin bu açıdan da kendilerini geliştirmeleri gerektiği göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur.

MEB'e (2006) göre, öğrenme ortamını düzenlerken bir öğretmenden; öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate almaları, araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate almaları, araç ve gereçlerin güvenli bir biçimde kullanımı için önlemler almaları, öğrenme ortamının ısı, ışık gibi fiziksel koşullarını öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilmeleri, öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri almaları vb. beklenir.

Erden'e (2008) göre, sınıfın fiziksel durumu, bir başka deyişle sınıfın düzeni, yoğunluğu, öğretim materyal ve araçlarının yeri ile düzeni ve sınıfın yerleşim biçimi, öğrenenlerin davranışlarını etkilemektedir. Kısacası, sınıf düzeni öğrenenlerin öğrenmeye karşı geliştirecekleri tutumu etkilemektedir. Öğrenen sayısına uygun büyüklükte, görme ve okumanın rahatça gerçekleşebileceği biçimde ışığın olduğu, ısının ayarlandığı temiz sınıfların öğrenenlerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Öğrenme ortamının etkili ve verimli bir şekilde oluşturulması sınıfın fiziksel ve bilişsel özelliklerine, öğretmenin belli yeterliklerine bağlı olduğu farklı kişilerin görüşleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tüm bu değişkenlerin dışında, öğretmenin yıllar içerisinde edineceği mesleki tecrübe de, öğrenme ortamını tasarlamada, bir ders süresini en etkili şekilde kullanmada etkili bir yeterlik olduğu belirtilmelidir.

Öğretmen yeterliklerine dayalı öğrenme etkinliklerinde öğrenme ortamı, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenir ve farklı öğrenme etkinliklerine yer verilir. Bu süreçte; öğretim teknolojileri, etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme yaklaşımları etkin olarak kullanılır. Bu bağlamda öğrenme etkinliklerinde amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermelerine olanak sağlamaktır (Erdem, 2001; Yaşar, 1998; Brooks ve Brooks, 1999; Eacute ve Esteve, 2000).

2.1.1.4.Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Ders dışı etkinlikleri, öğrencinin gelişimi ve eğitimin genel amaçları açısından formal eğitim etkinliklerinden ayırmak mümkün değildir. Bu tür etkinliklerle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, böyle bir ayırımın yapılmadığı da açıkça görülmektedir. Ders dışı etkinlikler, okulda veya okul dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Binbaşoğlu 2000). Örneğin; Japonya'da her öğrenci ilköğretim 4. sınıftan itibaren en az bir ders dışı etkinlik seçmek zorundadır. Bunun yanında, bütün öğrenciler, formal dersler bittikten sonra günlük iki saat seçtiği ders dışı etkinlikle ilgili okulda çalışmak zorundadır (Güvenç, 1992). Japonya'da

olduğu gibi birçok Avrupa ülkesinde de ders dışı etkinliklerinin okul programlarında yer aldığı literatür incelendiğinde görülebilir.

Çeliköz (2004) yeni programlarda öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi amacıyla ders dışı tamamlayıcı etkinliklerin bulunması yönünde öneride bulunarak, ders dışı etkinliklerin eğitim sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Ders dışı etkinliklerle ilgili yapılan araştırmalar, genellikle, bu tür etkinliklerin, ders (akademik) baŐarisına, okul kültürünün algılanmasına, liderlik yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine, benlik gelişimine, sosyal ve ahlak gelişimine, boş zamanları verimli değerlendirmeye, demokratik bir tutum kazanmaya vb. olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Köse 2003).

Öğrenciyi tüm yönleriyle geliŐtirmenin amaç edinildiği günümüz eğitim anlayışında okul içi davranışları kadar okul dışı davranışlarının da önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Okul dışı yapacağı faaliyetlerle bilişsel davranış düzeyinde edineceği kazanımların yanında ğrenci, duyuşsal özelliklerinin de gelişimine katkı sağlayabilir.

Buna bağlı olarak; Ayva (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin okul gezilerinin akademik başarı ve derse karşı olumlu tutum gelişimine katkı sağladığı ve gezilerin sayılarının arttırılmasının başarılarını daha da arttıracağı görüŐünde oldukları saptanmıştır.

Şu an okullarda uygulanan eğitim programının etkinlik temelli oluşturulduğu da öğretmende bulunması gereken bu yeterlikle paralellik göstermektedir. Yine bu yeterlikle de öğretmene büyük sorumluluklar düştüğü MEB'in hazırladığı programda belirtilmiştir.

MEB (2006) ğretmenlerin ders dışı etkinlikleri düzenlerken, ders dışı etkinliklere ilişkin plan hazırlama, etkinliklerin amaca, ğrenci özelliklerine uygun olmasına dikkat etme, ders dışı etkinlikler için gerekli yazıŐma ve görüşmeleri yapma, güvenliği sağlama ve etkinlikler için gereken araçları sağlama yeterliklerine sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır.

Bir bireyin meslek olarak öğretmenlik mesleğini kendisine uygun olduğuna karar vermesi, ortaya konulan bu yeterlikler iŐıđında çok kolay olmamalıdır. Bireysel olarak kendisini çok iyi tanması, neleri yapabileceği neleri yapamayacağı konusunda kendisini çok iyi analiz etmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın temel noktası olan

öğretme stillerinin ne denli önemli olduğu, bu yeterlikler bağlamında bir kez daha vurgulanmaktadır.

2.1.1.5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Bu çalışmanın tam anlamıyla odak noktasını oluşturan öğretmenlerin kendine özgü özellikleridir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının ortaya koyduğu öğrenci merkezli eğitim anlayışının sadece öğrencilerin üzerine odaklı bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiği eksik bir ifade olarak nitelendirilebilir. Öğretmenin de bu süreçte aslında öğrenci kadar aktif rol üstlendiği, şu anki bölümde ortaya konulan öğrenme öğretme süreci ile ilgili yeterlikler başlığı altında açıklanmaya çalışılmaktadır.

Öğretmenin, öğretimini çeşitlendirebilmesi ya da zenginleştirebilmesi için öğrencilerini çok iyi tanıması gerektiği (MEB,2006) programda belirtilmiştir. Burada sorulması gereken soru öğretmenin kendisini ne derece tanıdığı üzerinedir.

Bireysel farklılıklar kavramı, çeşitli kişisel özellikleri ifade etmektedir. Bireysel farklılıklar denilince ilk akla gelenler, zekâ, yetenek ve beceriler, bireyin kişisel özellikleri, öğrenme stilleri gibi özelliklerdir. Bireysel farklılıklar uzun yıllardan bu yana eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Eğitimciler bireysel farklılıklar konusu ile ilgili açıklama yapma ihtiyacı duymuştur. Bireysel farklılıklar, bir yandan eğitimle uğraşanların teorik çalışmalarını motive ederken, diğer yandan uygulamada sık sık göz ardı edilmektedir. Ancak her birey tektir ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde mutlaka bu durumun göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Aydoğdu; Kesercioğlu, 2005).

Güven ve Sözer (2007) öğretim sürecinde bireylerin gruplar halinde bulunmasına rağmen, öğrenmenin bireysel bir süreç olduğunu, her bireyin farklı düzeyde öğrendiğini ve bireylerin çevreyi algılaması ile bütünleştirmesinin farklı olmasının; öğretim ortamlarının, kullanılacak materyallerin ve öğrenenlere sağlanacak yaşantıların farklı olmasını gerektirdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak geliştirilen öğretimin, öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına olumlu etkisinin olduğu literatürde pek çok araştırmada yer almaktadır (Bozkurt & Aydoğdu, 2009; Dikkartın, 2006; Demirkaya, 2003; Mutlu, 2004; Peker, 2003; Uzuntiryaki, Bilgin & Geban, 2003; Halstead ve Martin,2004; Stice,1991).

Pek çok öğretmen tüm öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunun farkındadır ve bu öğrenme stillerine cevap verebilecek olan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini geliştirilmesi gerektiğine inanırlar (Lardner, 1989; Felder ve Henriques, 1995). Öğretmenlerin öğretim stillerini, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine yapılandırmaları ile ilgili ilk çalışma Randolph tarafından gerçekleştirilmiştir. Randolph sıralarında oturup, tek başlarına çalışıp, soruları cevaplandırmayı tercih eden öğrencilerle geleneksel yöntemi reddeden ve kendi öğrenmesinde aktif olmak isteyen öğrencilere yönelik öğretim yolları araştırmıştır. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve konular hakkında tartışmalar yapmalarına izin veren işbirlikli bir öğrenim ortamı oluşturmuştur (Lardner, 1989). Görüldüğü üzere öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ya da bir başka deyişle öğrenme stillerine göre öğretim tarzını değiştirebilmektedir. Bu noktada öğretmenin öğrencinin öğrenme stiline yanında kendi öğretim stiline de ne olduğunu bilmesi öğretimi daha etkili kılabilir.

2.1.1.6. Zaman Yönetimi Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Öğrenme öğretim sürecine ilişkin öğretmenlerden sahip olmaları beklenen diğer bir yeterlik ise, zaman yönetimidir (MEB, 2006). Demirtaş ve Özer (2007) etkili ve verimli zaman yönetiminin öğretmenler için yeterli olunması gereken bir yönetim alanı olduğunu vurgulamıştır.

Eğitimin bir süreç olduğu ve bu sürecin etkililiğinin büyük ölçüde zamanın iyi kullanılması ile olanaklı olabileceği dikkate alındığında, öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda yeterli olmaları gerektiği söylenebilir.

Zaman yönetimi, günlük yaşamın akışını sağlama, olayları kontrol etme ve kişinin kendisini yöneterek olayları denetleme işidir. Bu doğrultuda zaman yönetimi, kişinin gerek iş gerek sosyal yaşamında, amaçlarına etkin bir şekilde ulaşabilmesi için “planlama, örgütleme, yürütme, denetleme” gibi yönetim araçlarını kendi programına uygulama süreci olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Gözel, 2010).

MEB (2006) öğretmenin kendisine ayrılan zamanı dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca zaman yönetimi konusunda öğretmenlerin; zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlama, öğrenme öğretim sürecinde zamanı etkin kullanma ile öğrencilerine ders içi ve ders dışı

çalışmalarında yönlendirmeler yapabilme yeterliklerine sahip olmalarının gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenin zamanı etkili kullanabilmesi, mesleki yaşantısı içerisinde zamanla gelişebilecek bir yeterlik olarak da düşünülebilir. Başta hazırlanan mükemmel bir plan, derse girildiği andaki beklenmedik durumlar karşısında istenildiği gibi uygulanmasını engelleyebilir. Bu tür durumlar karşısında öğretmenin nasıl bir yol izleyeceği edindiği tecrübeye bağlı olduğu söylenebilir.

Bunun yanında öğretmenin zamanı etkili kullanması derste tercih edeceği öğretim stiline, sınıf yönetimi yaklaşımına göre de şekillenebilir. İşbirlikli öğretim yöntemini daha çok tercih eden rehber öğretim stiline sahip bir öğretmenin zaman konusunda daha dikkatli davranması gerekebilir. Öğrencilerini daha çok ön planda tutmayı tercih eden bu öğretim stiline sahip öğretmenlerin, zamanı çok iyi ayarlaması gerekebilir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerini iyi tanınması, öğretmenin zaman yönetimi becerisine olumlu yönde katkı sağlayacağı şüphesizdir. Öğrenci merkezli anlayışın benimsendiği öğretim stillerinde, Akyol'a (2005) göre öğrenci risk alır, öğretmen rehberdir ve sınıf yönetimi de demokratiktir. Burada risk almak demek karara ortak olmak, araştırmak, üretmek ve paylaşmaktır. Öğretmenin rehberliği ise modellik etmesi, öğretmesi, ilgilenmesi ve koruyucu olmasıdır. Demokratik sınıf ortamı, sınıf içi hareketlerde serbestlik, güdüleme, yönlendirme ve söz hakkı verme gibi durumlara uygun atmosferdir. Öğrenci merkezli sınıf yönetimini benimseyen bir öğretmen, öğrencilerine ayrıntılı amaçları ve farklı seçenekleri tanımlar, sadece öğrencilerin kendi kararlarını almaları için onlara yardım eder (Sarı ve Dilmaç, 2004). Sonuç olarak var olan öğretim stiline uygun sınıf yönetimi yaklaşımı öğretmenin zaman yönetimine olumlu katkı sağlamaktadır.

MEB'in (2009) raporunda da belirtildiği gibi, öğretmen kendisine ayrılan öğretim-öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli öğrencilerini ders içi ve ders dışı etkinliklerde zamanı etkili ve verimli olarak kullanmaları için onları yönlendirmelidir.

Erden (2008) zaman yönetimindeki başarının, davranış yönetimindeki başarıyı getirdiğini vurgulayarak, zamanı etkili ve başarılı kullanan bir öğretmenin sınıfında olumsuz davranışların gözlenme olasılığının düşük olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerini iyi tanıyan bir öğretmen, dersin içeriğine ya da uygulanacak bir etkinliğin güçlüğüne göre öğrencilerine nasıl yaklaşmasını bilen öğretmendir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenci psikolojisini çok yönlü tanması ve olumsuz bir tepkiyi önceden görüp ona göre duruşunu şekillendirmesi gerekir.

2.1.1.7.Davranış Yönetimi Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Girmen ve diğerleri (2006) öğretmeni “sınıfta davranış ortamının yönlendiricisi ve geliştiricisi” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin davranış yönetimi hususunda belli bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2006).

Bu beklentiyi en iyi açıklayacak olan, öğretmenin gelişim psikolojisi alanına hakim olup olmadığı sorusu olabilir. Hitap ettiği yaş grubunun ne tür bir psikoloji içerisinde olduğunu öğretmen bilirse, öğrenciden ortaya çıkan durumlar karşısında ne gibi davranışlar gösterebileceğini önceden sezebilir. Bu yeterlik de öğretmenin öğrenciler üzerindeki hakimiyetini olumlu yönde etkileyebilir. Sonuç olarak öğretmen-öğrenci ilişkisi de istenilen düzeyde tutulabilir.

Davranış yönetimi, sınıf yönetiminin başarısını ve eğitsel çabaları doğrudan etkiler. Sınıf düzenini, eğitsel amaçların gerçekleşmesini ve sınıf üyelerini olumsuz etkileyen davranışlar, istenmeyen davranışları oluşturur (Başar, 1996; Aydın, 1999). Öğretmen, sınıfta davranış ortamının yönlendiricisi ve geliştiricisidir. Öğretmenlerden, istenmeyen davranışların nedenlerini iyi çözümlmeleri ve bu tür davranışlara doğru tepkilerde bulunarak, davranışın eğitsel amaçlara ulaştırıcı yönde değiştirilmesine öncülük etmeleri beklenir. Sınıfta, öğrencilerin gelişimine yardım eden olumlu etkileşim ve davranış ortamının yaratılması, sınıf iklimini ve öğrenmeyi de olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenin sınıf yaşantısını tanması, eğitsel amaçlara ulaşılması yönünde, amaçlara uygun davranış ve etkinlikler konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Girmen vd., 2006). Ayrıca öğretmenin davranışlarıyla, öğrenciler karşısında bir model olarak bulunduğu bilincinde olması da önemlidir. Öğretmen, yine bundan önceki yeterlik alanlarında ifade edildiği gibi kendini ne derece iyi tanırsa, kendi karakteristik özelliklerinin farkındalığı ne derece yüksek olursa, sınıf içerisinde öğrencilerine karşı iyi bir rol modeli olabileceği rahatlıkla ifade edilebilir.

Girmen ve diğerleri (2006) öğretmenlerin; istenmeyen davranışların nedenlerini çözümlmeleri ve bu tür davranışlara doğru tepkilerde bulunarak, davranışın eğitsel amaçlara ulaştırıcı yönde değiştirilmesini sağlamaları ve davranışlarıyla öğrencilere

model olmaları gerektiğini belirtmiştir. MEB'e (2006) göre öğretmenler; öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri, kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı hazırlayabilmelidirler. Böyle bir ortamı hazırlayabilmek için, öğretmenlerin; öğrencilerine yapıcı ve açıklayıcı geri bildirimler vermesi, öğrencilerine isimleriyle hitap etmeleri, öğrencilerinin başarılı yönlerini ortaya çıkarmaları, öğrencilerine kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamı hazırlayabilmeleri, sınıf kurallarını öğrencileriyle birlikte belirlemeleri, öğrencilerine duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etmeleri, öğrencilerine kendilerini güdülemeleri için olanak sağlamaları, öğrencilerinin öz-denetim becerilerini geliştirebilmeleri gerekir (MEB, 2006). Bu becerileri ortaya koyabilecek öğretmenin hem öğretim becerisini hem de sınıf yönetimi hakimiyetini aynı oranda sahip olması gerektiği düşünülebilir.

Sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutu öğretmene öğrenci davranışları ile yakından ilgilenme ve sorun yaratıcı davranışları olumlularıyla değiştirme ve düzeltme sorumluluğu yüklemektedir. Öğrenci davranışlarının yönetimi, öğretmenin sınıf yönetimi çerçevesinde sürekli olarak ilgilenmesi gereken bir alandır.

Girmen vd. (2006) öğrenci davranışlarının sınıfın fiziksel koşullarından, iletişim düzeyinden, öğrenme yaşantılarının planlı bir biçimde gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesinden, zamanın etkili kullanımından, öğretmen davranışlarından, çevre, vb. bir çok öğeden etkilendiğine dikkati çekerek; öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarında etkili olan değişkenleri kontrol altına almaları gerektiğini vurgulamıştır.

MEB tarafından ortaya konulan öğrenme öğretme sürecine ilişkin yedi alt yeterlik incelendiğinde, öğrenci başarısı üzerindeki etkileri göz ardı edilemeyecek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum uluslararası platformda da tartışılmış ve Dünya Bankası'nın (2005) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenin işini tanımlamak ve bu işi etkili bir biçimde yapmak için gerekli yeterlikleri belirlemek, toplumun yaşadığı dönüşümü ve toplumun değişen ihtiyaçlarını anlamayı, öğretme ve öğrenme sürecinin karmaşıklığını çözümlmeyi gerektirmektedir. Çoğunlukla öğretmenler için alan bilgisinin daha önemli olduğu düşünülür. Ancak Dünya Bankası'nın yapmış olduğu bu araştırma bulguları, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin bilginin öğrenci başarısını alan bilgisinden daha çok etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin herhangi bir alanda öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde öğretmen yeterlikleri karşılaştırıldığında birçok ortak noktayla bu özellikler ortak paydada toplanabilmektedir. Bu özelliklerin başında da öğrenci başarısının sağlanmasında temel faktörün, öğretmenin kuramsal bilgisinden ziyade öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde organize edebilmesi olduğudur. Sürece dayalı bir öğretimin gerçekleştirilmesi ve ortaya çıkan ürünün bu süreçle birlikte değerlendirilmesi gerekliliği Dünya’da ortak bir felsefenin, ortak bir anlayışın kabul edildiğini göstermektedir. Bu anlayışa; verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanan, okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci-merkezli olmasını isteyen ve bu yönde çaba gösteren, öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimini benimseyen, bu iletişim biçiminde öğrencilere, “Bu konuyla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi soruların yöneltildiği yapılandırmacı anlayış denilmektedir (Alkove ve McCarty, 1992). Yapılandırmacı anlayış, öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrencilerin eski bilgilerini kullanarak yeni bilgileri bunun üzerine yapılandırması şeklinde tanımlanmaktadır. Brooks ve Brooks'un (1993) da belirttiği gibi yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi ya da stratejisi değildir. Yapılandırmacılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulur. Bu bağlamda yapılandırmacılık bir anlayış biçimi olmaktan daha çok bir öğrenme kuramı olarak ifade edildiği görülmektedir.

Bugünkü anlamıyla yapılandırmacılık, Piaget’nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996, s.112).

2.1.2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, buna dayalı olarak öğretim ortamlarının nasıl tasarlanacağı, bilgiye ilişkin anlayışla, epistemolojik inançlarla bağlantılı olarak değişime uğramaktadır (Kaleci, 2012). Epistemolojik (bilgi felsefesi) bir kuram olan yapılandırmacılık, günümüzde bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak eğitim sahasında gündemin üst sıralarına yerleşmiş bulunmaktadır. Yapılandırmacılığın eğitimde uygulamaları etkilemesi ise 1980’li yıllara rastlar. Bir diğer gelişme ise; yapılandırmacı

öğrenme kuramı ilk kez 1989 yılında İngiltere’de uygulamaya konulmuştur (Akpınar, 2010). Bukova- Güzel ve Alkan'a (2005) göre, yapılandırmacılık, günümüzde ABD, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada, İsrail, Yeni Zelanda gibi birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu ülkelere, 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye de katılmıştır. Böylece öğrenmenin tanımını yapılandırmacı anlayışa göre bir kez daha yapılmıştır.

Felsefeci Giambatista Vico’nun 18. yüzyılda yapmış olduğu “bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir” şeklindeki açıklamaları aslında yapılandırmacılığı savunmaktadır (Yager, 1991). Daha sonraları Immanuel Kant, bu fikri geliştirerek, insanın bilgiyi almada etkin olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yarattığını savunmuştur. Kant’a göre bireyler bilgiyi etkince alır, önceden asimile ettiği bilgiye bağlar ve kendi yorumu haline getirir (Cheek, 1992). Immanuel Kant, Lev Vygostsky, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner ve Howard Gardner gibi bilim adamlarının çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesine önemli katkı sağlamıştır (Glickman vd., 2004). Yapılandırmacı görüşün sistemleştirilmesinde Wund, Ausubel ve Titchener gibi eğitimcilerle, Saussure, Jakapson, ve Levi-Strauss gibi düşünürlerin adları geçmektedir (Oğuzkan, 1993:158).

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak anlamı yapılandırma sürecidir. Öğrenenler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırır. Bu süreçte, öğrenenin sahip olduğu deneyim, bilgi, inanç ve beklentileri önemli rol oynar. Bu durumda öğrenme süreci, daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılma süreci ve öğrencilerin yeni bilgi ile aktif olarak ilişki içinde olmalarını sağlayan bir etkinlik olmaktadır. Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Ayrıca, insan zihni de tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenir. Bu varsayım uyarınca bireyler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırır (Connell ve Franklin, 1994; Jonassen, 1994; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995; Fer ve Cırık, 2007; Atay, 2003; Yaşar, 1998).

Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmakla beraber, öğretimi düzenlemede göz önünde bulundurulması gereken birçok ilke ortaya koymuştur. Ortaya konulan bu ilkelerin temelinde öğretmen ve öğrencinin olduğu bilinmektedir.

Buna göre yapılandırmacı kurama göre düzenlenen öğrenme ortamlarının özellikleri şu şekildedir (Savery ve Duffy, 2001):

1. Dersler problem odaklıdır ve öğrencilere yerine getirmeleri gereken gerçek görevler verilir.
2. Öğrenciler bu görevleri ve problem durumlarını sahiplenmeleri konusunda desteklenir.
3. Öğrencilerin alternatif görüşler ve bağlamlar karşısında görüşlerini test etmeleri sağlanır.
4. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında çoklu temsiller kullanılmalıdır.
5. Öğrencilerin öğrenilen içerik ve öğrenme süreci hakkında yansıtıcı düşünmeleri sağlanır.
6. Eğitim programları bütünleştirilmiş yaklaşıma göre düzenlenmelidir.

Yapılandırmacı kuramın getirdiği özellikler, öğrenme-öğretme süreci içerisinde yer alan tüm öğeleri etkilemektedir. Bu etkiler, öğretmenler üzerinde de görülmektedir. Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil; uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999:22).

Öğretmenin çok yönlü gelişimini gerekli kılan yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğretmenlerin kendi yeterliklerinin farkında olmasını ifade eder. Bu bağlamda öğretmenler adına belirlenen öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yeterliklerinin kendilerinde var olup olmadığını öğretim stilleriyle belirleyerek, yapılandırmacı öğrenme kuramının gereklerini de yerine getirebileceği söylenebilir.

Şeker ve diğerleri (2004) öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde toplumun ve eğitimin felsefi temellerinin rol oynamasının, öğretmen yeterliklerinin toplumdan topluma değişiklik göstermesinin nedeni olarak belirtmişlerdir. Öğretmen yeterliklerinin toplumdan topluma değişiklik göstermesi, her ülke için bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretmen yeterlikleri ülkede uygulanacak olan öğretmen yetiştirme programının düzenlenmesinde etkin rol

oyunlar. Bu nedenle de, öğretmen yeterliklerinin yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmaların öncelikli konusu haline gelmiş olması dikkati çekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder (Postlethwaite,1993).

Yine yapılandırmacı ortamda öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Bu amaçla gruplar arasında dolaşır, yardıma ihtiyaç duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunarak, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olur (Yaşar, 1998).

Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Bu noktada öğretmen- yol gösterici ve rehberdir. Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlarlar. Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez. Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1999: 23).

Yapılandırmacı öğretmen otorite değil sınıf içinde gözlemcidir. Yapılandırmacı anlayışta sınıf yönetimi, emir verme ya da zor kullanma ile yapılmaz. Denetim dolaylı, duygusal ve zihinseldir (Şaşan, 2002: 52).

Yapılandırmacılık konusunda önemli bir yere sahip olan Brooks ve Brooks (1993, Akt: Karakaya, 2001:113-114), yapılandırmacı öğretmen rollerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Öğrenci özerkliğini (otonomisini) kabul eder ve destekler.
- Dersi planlayarak, fiziksel materyalleri ve özellikle öğrenciler arası etkileşimi kullanır.
- Çalışmaları şekillendirmede yapılandırmacı terminolojiyi kullanır.
- Öğrencilerin dersleri yürütmelerine ve stratejileri değiştirmelerine izin verir.
 - Kavramları öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrenci anlayışları üzerinde araştırma yapar.
- Öğrencilerin öğretmen ile işbirliği ve diyalog içinde olmalarını teşvik eder.
- Açık sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerini derinleştirir.
- Sorunları ortaya koyduktan sonra bekleme süresi verir.
- Öğrenci cevaplarını bir araya toplar. Böylece öğrenci hatasını anlar, anlamları yeniden değerlendirir ve anlayışını yapılandırır.
- Öğrenci fikirlerindeki çelişkileri ortaya çıkaracak deney ve tartışmalar oluşturur. Böylece öğrenciler yeni anlayışlar edinirler.

Görüldüğü üzere yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrenci merkezli bir yapıya sahip olsa da öğretmenin bu süreçteki rolü oldukça etkilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin de kendilerini sürekli yenilemeleri, kendi yeterliklerinin farkında olmaları, kendi bireysel özelliklerini tanımaları, aktif bir rol üstlendiği öğrenme öğretme sürecinde son derece önemlidir. Öğretmede aranan bu özellikler bir araya geldiğinde, öğretmenin gerçekleştirdiği öğretimin şeklini de belirlemiş olduğu; hatta öğretmenin kendi öğretme stilini ortaya koyduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğretmen olarak; Grasha öğretme stili modeline göre daha çok rehber ve danışman öğretme stili özelliklerinin anlatıldığı görülmektedir. Ancak öğretmenin öğrenme öğretme sürecini tamamen bunun üzerine kurması, belli ders içeriklerinde ya da karşılaşacağı öğrenci profilindeki farklılaşmalara göre yeterli gelmeyecektir. Grasha'nın öğretme stili modelinde de anlatıldığı üzere geleneksel eğitimin özelliklerinin görüldüğü bilgi aktarıcı öğretme stili modelinin de süreçte kullanılabilir. Bir başka deyişle Grasha öğretme stili modeline göre beş öğretme stiline de belli oranlarda sahiptir. Ancak bazı öğretme stilleri öğretilerde daha baskın görülebilir. Burada öğretmenin yapması gereken çevresel faktörelere göre -bunlar dersin içeriği, öğrencinin düzeyi, sınıf mevcudu...- öğretme stilini değiştirebilmesi ya da öğretme stilleri arasında geçiş yapabilmesi gerekir. Bunu en etkili şekilde yapabilmesi

için hangi öğretme stiline ya da stillerinin kendisinde daha baskın olduğunu bilmesi gerekir.

Araştırmalarda, öğretmenin kendine ait bir öğretme stiline olduğunu, fakat genellikle bunun farkında olmadığını, öğretmen üzerinde bu farkındalık sağlandığında daha etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür (Karataş, 2004; Hasırcı, 2005; Grasha, 2003). Öğrenme – öğretme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde tasarlanmasında kilit rol üstlenen öğretmenin öğretim şekli olan öğretme stili ile ilgili çalışmalar, Reed'e (2001) göre 1960'lara dayanmaktadır. Joyce ve Weil'e (1980) göre, günümüz sınıflarında etkili bir öğretim yapabilmek amacıyla öğretmenlerin çeşitli öğretme stillerini bir arada kullanabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çeşitli öğretme stillerini bir arada kullanabilmesi onların aynı zamanda çeşitli strateji, yöntem ve tekniği de bir arada kullanabildiklerinin göstergesi olmakta ve öğrencilerin öğrenme performansını en iyi düzeye çıkartmaktadır (akt. King, 2003).

İhtiyaç duyulan bir bilgiyi edinme süresinin saniyelerle ifade edildiği günümüzde, öğrencinin de öğretmeninden beklentisi farklılaşmaktadır. Sınıfların teknolojik özelliklerle donatılması öğrencinin bilgiye sınıftaki öğretmeninden çok daha hızlı ulaşabileceği anlamını taşımaktadır. Öğretmenin bilgisinin, öğrenci tarafından anlık denetlenebileceği düşünüldüğünde, öğretmenin böyle bir ortamında nasıl bir rol izleyeceği de kuşkusuz büyük önem taşımaktadır. Buradan yola çıkıldığında öğretmen, tam anlamıyla kendisini tanıması gerekir. Çünkü öğretmen kendini tanımazsa hangi yönde değişmesi ve gelişmesi gerektiğinin farkına varamaz.

Öğretmen kendi öğretim tarzının ne olduğunu bildiği takdirde öğrencilerine nasıl yaklaşacağını, sınıf içerisinde nasıl bir yönetim izlemesi gerektiğini daha iyi kavrayacaktır. Bir başka deyişle öğretmen kendi öğretme stiline ya da stillerini keşfetmeli ve buna göre etkili ve verimli bir öğretim gerçekleştirebilmelidir.

2.1.3. ÖĞRETME STİLİ

Öğretme-öğrenme sürecinin üç temel unsuru vardır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamıdır. Öğrencilerin istenilen davranışları kazanmalarını sağlamak, bu üç önemli unsurun niteliklerinin yükseltilmesiyle mümkün olmaktadır. Çünkü; bir öğretmen, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde kullanacağı strateji, yöntem ve teknikleri öğrencinin öğrenme özelliklerine göre planladığı ve uyguladığı, ortamı doğru ve iyi düzenlediği, öğrencilerle karşılıklı hoşgörü sınırları içinde iletişim kurduğu

oranda başarıya ulaşabilecektir. Bu da öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği temel niteliklere sahip olmasıyla mümkündür (Üredi, 2006).

Öğretmenler, öğrencilik yıllarıyla birlikte başlayan ve daha sonra meslek hayatlarıyla devam ettikleri, kendilerine uygun gelen öğrenme ve öğretme tekniklerini kullanırlar. Belirli bir zamanın sonunda bu yöntemlerin özelliklerine göre kendilerine bir isim belirler. Böylece kendilerinin “dinamik öğretmen”, “tartışma lideri”, “sessiz fakat etkili Sokratik öğretmen”, “durum çalışmalarını, rol oynatma ve pek çok diğer yöntemi etkili kullandığı bilinen öğretmen” şeklinde tanımlanmasına yol açmaktadır. Bu durumlarda, belli bir yöntem, bir öğretmenin kendi stili ile eş anlamlı kullanılmaya başlanır (Grasha, 2002). Aslında öğretmen kendi öğretme stilini dolaylı olarak keşfetmiştir. Eksik olan, keşfettiği yöntemin ya da yöntemlerin ne anlama geldiğini bilmemesi ve farkındalığının oluşmamasıdır.

Öğretme stili denildiğinde öğretmenin davrandığı tipik yollardan bahsedilmektedir. Öğretmenin birey olarak kim olduğu değil, onun öğretirken öğrencilere nasıl davrandığı kastedilmektedir. Örneğin, öğretmen soruları nasıl soruyor?, ses tonunu nasıl kullanıyor?, öğrencilere nasıl hitap ediyor?, öğrencileri nasıl sınav yapıyor?, sınıf içinde nasıl hareket ediyor?, yeni fikirleri nasıl sunuyor? gibi... Bunlar, gözlemlenebilen hareketler olup, öğretmenin kendine özgü özelliği değil, (örneğin yüksek IQ) davranışlarıdır (Hyman ve Rosoff, 1984).

Öğretme stilleri kavramının son yıllarda öğrenme stilleriyle birlikte bireysel farklılıkların eğitimdeki öneminin ve gereğinin artmasıyla eğitim bilimleri literatüründeki yeri vazgeçilmez olmuştur. Bireylerin nasıl öğrendiği ve iyi bir öğretimin nasıl olması gerektiği araştırılan konulardır. Etkili bir öğretimin nasıl olması gerektiği ile ilgili araştırmalar; öğretimi çeşitlendirmenin, öğrenci özelliklerine uygun öğretim yapmanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kolay, 2008).

Özellikle 2006 yılından sonraki eğitim programındaki gelişmeler özellikle öğrenci merkezli anlayış üzerine yoğunlaşınca, öğrenme öğretme sürecinin şekillenmesinde de öğrencilerin bireysel farklılıkları ön plana çıkmıştır. Bu anlayışın paralelinde stil açısından öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine çalışmalar hız kazanmıştır. 2006 programıyla beraber 2010 yıllarına kadar öğrenme stilleri üzerine bir

çok çalışma yapıldığı literatür incelendiğinde görülmektedir. Bu belirlenen sürecin sonlarıyla günümüze kadarki süreçte ise; öğretmenlerin de bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerektiği, araştırmalar kapsamında tespit edilmeye başlanmıştır.

Heimlich ve Norland'a (2002) göre, bazı bilim adamları öğretme stilini, öğretme yöntemi ya da öğretme tekniği ile eş anlamlı olarak kullanmaktadırlar. Bazıları ise bu kavramı öğretme davranışı yerine kullanmaktadır ve eğitimcilerin öğretme davranışları ile öğretme inançları arasında bir kavram olarak düşünmektedirler. Bazıları, eğitimcinin özellikle içerik değiştiğinde sürdürdüğü eğitim etkinliklerindeki kalıcı özellikler, bazıları ise veriyi düzenlemenin, toplamanın ve anlamlı bilgiye dönüştürmenin karakteristik yolları olarak tanımlamaktadırlar.

Fischer ve Fischer (1979) öğretme stilini, bir öğretmenin öğretim sürecinde benimsediği ve tutarlı olarak sergilediği öğretim davranışları olarak tanımlamıştır. Dunn ve Dunn (1979) öğretme stilini, öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumları olarak tanımlamışlardır.

Grasha'ya (2002) göre öğretme stili, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere gösterdikleri davranışlarında ve yönelimlerinde sergiledikleri süreklilik ve tutarlılıktır. Öğretme stili, öğretmen tarafından sınıfta sergilenen, öğretilecek konu değişse bile değişmeyen ve tanımlanabilen davranışlar bütünüdür. Öğretme stili, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem olarak da düşünülebilir (Akt. Lee, 2004: 7).

Knowles (1980), öğretme stilinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerindeki en önemli faktör, öğrenmenin kapsamının belirlenmesinde, öğretmen davranışlarının kritik bir bileşen olduğunu belirtmiştir (Akt. Montgomery ve Goat, 1998:2). Öğretme stilleri ile ilgili alanyazında daha birçok tanım yapılmış olup; hemen hemen hepsinde ortak düşünce, öğretme stillerinin öğretmenlerin bireysel farklılıklarını, öz yeterlik becerilerini öğrenme – öğretme sürecine göre organize edilebilmesidir.

Flanders ve arkadaşları (1960) öğretme stili araştırmalarında karşılaşılan sorunlara dikkat çekmiş, bu sorunların başında da zamanın yetersizliğinin yer aldığını belirtmişlerdir. Ders süresinin kısa olması öğretmeni daha çok öğretmen merkezli öğretme stiline uygun anlatım yöntemini baskın olarak kullanmaya itebilir. Fakat dersin

işlenmesi için yeteri kadar süre verildiğinde öğretmen öğretimi çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerle zenginleştirerek, öğrenci merkezli öğretme stili kullanabilecektir (Akt. Reed,2001).

Öğretmenin çok yönlü ders işlemesi ya da uygun öğretme stilini kullanması hem dersi daha keyifli hale getirecek hem de öğretmenin yaptığı iş anlamında gerekli doyumu sağlayacaktır. Öğretmeni belli kuralların içerisine sokmak, şu anki anlayış olan yapılandırmacılığa ters düştüğü birçok çalışmada ifade edilmiştir. Özellikle öğretmenin geçmişte edindiği yaşantıları öğretim tarzını belirlemede kullanması bile, öğretmene belli bir esneklik kazandıracaktır. Tüm bunlarla birlikte öğretmenin duyuşsal açıdan mesleğine karşı olumlu duygular beslemesi hem öğretim tarzını belirlemesini hem de kendini daha rahat hissetmesini sağlayacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi; bir öğretmenin temelde benimsediği öğretim tarzı, geçmişte edindiği kendi öğrenme şeklidir. Öğretmen, örgün eğitim sürecinde edindiği öğrenme stilini, mesleğinde de öğrencilerine aktarma yolunu tercih etmektedirler. Grasha'nın (1994) yapmış olduğu "*Stilin Bir Konusu: Bilgi aktarıcı, otoriter, kişisel,rehber ve danışman olarak öğretmen*" çalışmasında da öğretmenlerin genellikle kendi öğrenme stillerine uygun bir şekilde öğretim yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim yaparken kendi öğrenmelerine değil, öğrencilerinin öğrenmelerine odaklanmaları gerekir. Bu nedenlerle öğrencilerin öğrenmelerinde dikkat çekilmesi gereken konu da öğretmenlerin sahip oldukları öğretme stilleridir (Altay, 2009).

Bir öğretmenin öğretme stili odaklı ders tasarımı geliştirmek için öncelikle kendine ilişkin yetişkin stili özelliklerini saptaması gerekir. Bu çaba, öğretmenin kendisini tanımasına neden olmaktadır. Günümüzde pek çok öğretmen, kendi stiline ilişkin özellikleri yıllar boyu süren bir deneyim sonucu ortaya koyabilmektedir. Dolayısı ile uzun bir zaman dilimi bunu öğrenmek için kaybedilmektedir. Oysa öğretmen bunu hizmet öncesindeki eğitimde belirleme olanağına sahip olabilirse, ileride kaybedilecek bir zaman dilimini kazanabilme durumu ile karşı karşıya kalabilecektir. Kendi öğrenme stilinin özelliklerini belirleyen bir öğretmen bunu öğretme stillerindeki karşılıklarını bularak daha verimli bir öğretim hizmeti tasarlayabilir. Hatta vereceği her bir ders için ayrı ayrı kendine özgü ders tasarımları da geliştirebilir (Babadoğan, 2000).

Marshall (1990) ve Cornett (1983) 'ın öğrenciler nasıl öğreniyorsa öyle öğretmek gerekir düşüncesine ek olarak öğretmenlerin de nasıl öğrettiğini, öğretirken ne gibi koşulları ön planda tuttuğunu, öğrencileri ile olan ilişkisinin ne düzeyde olduğunu göz önünde bulundurmanın da bireyin öğrenmesine katkı sağlayacağı muhtemeldir.

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen bir etken de sınıfta öğretimin nasıl yapıldığı ve öğretmenin taşıdığı özelliklerdir. Burada şu soruları sormanın yararı vardır: “Öğretmen öğrencilere bir şeyleri öğretirken hangi rolü üstlenmektedir?”, “Öğretmen, sınıfta otorite konumunda mıdır ya da öğrencilere rehberlik mi etmektedir?”, “Öğretmen, öğrencilere bilgiyi olduğu gibi vermeyi mi tercih etmektedir?”, “Öğretmen ders işlerken hangi yöntemleri kullanmaktadır?” bu sorular aslında öğretmenin öğretme stili ile ilgilidir. Bazı öğretmenler öğrencilerine ayrıntılı bilgiler vermeyi tercih ederken, bazıları bilgiyi örneklendirerek verebilir, bazıları ise bağımsız çalışmalara uygun özerkliği destekleyebilir. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel özelliklerini iyi analiz edebilir, öğretme-öğrenme süreçlerini bu özellikleri dikkate alarak planlar ve zengin seçenekler sunabilirlerse öğrencilerini çok yönlü yetiştirebilirler (Gürkan, 2001). Sonuç olarak öğretmenlerin öğretme stillerindeki farkındalığının sağlanmasının ve buna uygun bir öğrenme - öğretme ortamı oluşturmanın ilk çıkış noktası, öğretmenin kendi öğrenme stilini sınıf ortamına taşımasıdır. Bundan sonraki adım, öğretmenin öğretme stiline ilişkin farkındalığının daha analitik bir biçimde ortaya çıkarılmasıdır. Bu şekilde yapılan çalışma, ayrıca öğretmenin en baskın öğretme stiline yanında diğer öğretme stillerini de belirleme imkanı tanıyacaktır. Böylece dışsal faktörlere göre öğretmen, gerçekleştireceği öğretimin nasıl daha etkili ve verimli olacağına kendi öğretme stilini bilerek karar verecektir.

Öğretmenlerin farklı öğretim tarzlarını seçmeleri ve ortaya konan bu soruların cevapları araştırmacıların farklı öğretme stili modelleri geliştirmelerine neden olmuştur. Grasha'ya (1983; 1994; 1996; 2002; 2003) göre öğretme stilleri geliştirilirken, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları, tutumları, öz-yeterlikleri, mesleğinin getirdiği özellikler dikkate alınarak geliştirilmiştir. Öğretme stili ile ilgili araştırmacıların geliştirmiş olduğu modeller ve bu modeller içerisinde yer alan alt boyutlar Çizelge 1.1’de kısaca özetlenmiştir (Altay, 2009:18):

Çizelge 1.1. Öğretme Stili Modelleri

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

Görüldüğü üzere birçok araştırmacı farklı bakış açılarıyla öğretmenlerin öğretme şekillerini incelemiş ve farklı öğretme stili modelleri oluşturmuşlardır. Costa ve Piéron'a (1996) göre bir öğretmen farklı durumlarda farklı öğretme stillerini kullanmak durumunda kalabilir. Bu da öğretmenlerin kesin ve belirli bir stile sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle literatüre bakıldığında öğretme stillerinin farklı kategorilere ayrıldığı görülmektedir (Akt. Üredi, 2006). Burada önemli olan öğretmenin kendisine göre belirlediği öğretim tarzının net bir şekilde ortaya konulabilmesidir. Bir öğretmen her durumda aynı öğretim tarzını kullanarak etkili ve verimli bir öğretim gerçekleştiremez. Ancak öğretme stilleri sistematik ve analitik bir biçimde belirlenirse öğretim tarzına alternatifler üretebilir. Öğretme stili modeli geliştiren bilim adamları belli bir felsefeye ve eğitim sistemindeki ihtiyaçlara göre bu modelleri ortaya çıkarmışlardır. Tüm bu modeller tasarlanırken öğretmen rolleri kriter alınmıştır. Çizelge 1'de görüldüğü üzere her öğretme stili modeli de farklı yönlerle ele alınarak alt boyutlarla kapsamı zenginleştirilmiştir. Bu çalışmada tercih edilen öğretme stili modeli ise, Grasha Öğretme Stili (1996) modelidir.

2.1.3.1. Grasha'nın Öğretim Rollerini

Öğrenme – öğretme sürecinde öğretmende bulunması gereken yeterliklerden yola çıkılarak öğretme stili ve sınıf yönetimi yaklaşımı ve bu yeterliklerin duyuşsal boyutu olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, model olarak Grasha Öğretme stili modelinin kullanılmasının gerekçesi, Grasha'nın (1996; 2002) öğretme stili üzerine çalışırken öğretmen-öğrenci etkileşimine dayanan 10 öğretim rolü belirlemiş olmasıdır. Öğretme stillerinin belirlenirken, bu öğretim rolleri üzerine yapılandırılmış olması, modelin alt yapısının daha güçlü olduğunun bir göstergesidir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Grasha 1996; 2002):

a) Tanımlayıcı Danışman: Tanımlayıcı danışman rolünde öğretmenler, öğrencilerin soruları ve ihtiyaçları karşısında doğrudan tavsiyelerde bulunurlar.

b) Sorgulayıcı: Sorgulayıcı rolünde öğretmenler, öğrencileri sorunlarının veya kaygılarının kaynağına inmelerine ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine teşvik ederler. Bu rolde öğretmenler spesifik gerçeklere, kavramlara yönelik kapalı uçlu sorular veya bir dizi cevabı, bakış açısını ortaya çıkarmaya yönelik olarak açık uçlu sorular sorarlar.

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

d) Tartışmayı Kolaylaştırıcı: Tartışmayı kolaylaştırıcı rolünde öğretmenler, konular veya önemli bilgilerin üzerinde kısa kısa durmak yerine kullanılan bilgilerin önemli yönlerini ortaya çıkarmak için sınıf ortamında bazı tartışmalar yapılmasını sağlarlar.

e) Rol Modeli: Rol modeli rolünde öğretmenler, öğrencilerin düşünceleri ve davranışları üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bir örnek model oluşturur.

f) Koçluk (Antrenör): Koçluk rolünde öğretmenler, öğrencileri gözlemler ve onlara bir ödev hazırlamada nasıl daha etkin, verimli ve etkili olunabileceğine dair önerilerde, yönlendirmelerde, geri bildirimlerde bulunur ve ayrıca öğrencileri bu konuda cesaretlendirirler.

g) Danışman: Danışman rolünde öğretmenler, öğrencilere bir problemi çözenin en uygun yollarını bulma konusunda yol gösterirler. Danışman rolü gereği öğrencilere doğrudan tavsiyelerde bulunmazlar. Bunun yerine öğrencilere belli bilgiler verir ve bazı seçenekler sunarlar. Öğrencileri, bu seçenekler içinden kendisi için en uygun olanını seçme konusunda cesaretlendirirler.

h) Kaynak Kişi: Kaynak kişi rolünde öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bilgi temellerini geliştirmeleri, için başka kaynaklara yönlendirirler. Öğretmenler öğrencileri literatüre, başka insanlara veya yararlı olabilecek diğer başka kaynaklara yönlendirirler.

ı) Aktif Dinleyici: Aktif dinleyici rolünde öğretmenlerin amacı, bir ödev hakkında konuşulurken öğrencilerin konu hakkındaki daha derin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Genellikle bu öğretim rolü, öğrencilerin yüzeye çıkmamış olan öğrenme kaygılarını ortaya çıkarmak ve anlamak üzere kullanılır. Ayrıca, aktif dinleme, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sürecinde yaşanan problemleri ortaya çıkarmak ve bunları çözmek için de kullanılır.

j) Geri Bildirim Verici: Geri bildirim verici rolünde öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışları üzerinde düşünmeleri ve kullandıkları öğrenme yaklaşımının avantajları ve dezavantajları üzerinde kafa yormalarını sağlamak için onlara geri bildirim verirler.

2.1.3.2. Grasha Öğretme Stili Modeli

Grasha (1996) öğretim stili öğretmenin sınıftaki tutumlarını, bilgilerini, performanslarını ve davranışlarını yansıttığını ileri sürerek öğretmenlerin mevcut öğretim stili tercihlerini belirlemeye yönelik olarak “Öğretim Stili Ölçeği (Teaching Style Inventory)”ni geliştirmiştir. Grasha (1996) yaptığı bir çalışmada bir kolej öğrencisi ve öğretmenleri ile çalışarak, öğretmenlerin belirli bir yolla niçin ve nasıl öğrettiğine ilişkin bir analiz yapmış, bu analiz sonucunda ölçeğini bilgi aktarıcı (expert), otoriter (formal authority), kişisel model (personel model), rehber (facilitator) ve danışman (delagator) olmak üzere beş şekilde sınıflandırmış ve her alt boyutta sekiz soruya yer vermiştir. Grasha bilgi aktarıcı ve otoriter öğretim stillerinin öğretmen merkezli, rehber ve danışman öğretim stillerinin ise öğrenci merkezli olduğunu ve kişisel modelin ise her iki grubun özelliklerini gösterdiğine vurgu yapmıştır (Grasha, 1994; 1996; 2002; 2003).

2.1.3.2.1. Bilgi aktarıcı öğretim stili: Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve deneyimlere sahiptir. Ayrıntılı bilgiler vererek ve öğrencilerin bilgilerini geliştirmeye teşvik ederek öğrenciler arasında konumunu korumaya çalışır. Amacı bilgi vermek ve öğrencilerin iyi hazırlanmasını sağlamaktır. Bazı bireylerin bilgi, malumat ve yeteneğe sahip olması gibi olumlu özelliği yanında fazla kullanılırsa, verilen bilgiler fazla deneyimi olmayan öğrencileri korkutabilir. Cevapların altında yatan düşünme süreçlerini her zaman açıklamayabilir. Bilgi aktarımı ile her zaman öğrenciler kendilerinden bekleneni gösteremeyebilir. Bir uzman olarak öğrencilere ayrıntılı bilgiler vererek sık sık öğrencilerin çelişkiye düşmelerine yol açacak durumlar yaratırlar. Buradaki amaç; öğrencilerin yetkinlik seviyelerini yükseltmektir. Bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilenirler. Ayrıca, bilgi aktarıcı öğretmenler öğrencilerin sorularına daha önce var olan yöntemlerle cevap vermeyebilirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.

2.1.3.2.2. Otoriter öğretim stili: Öğretmenlik rolü ve bilgisi ile öğrenciler arasındaki mesafesini korur. Amacı olumlu ve olumsuz geri dönüt vermek, öğrenme amaçları ve öğrencileri yöneten kurallar belirlemektir. Bir şeyi yapmak için doğru, kabul edilir ve standart yollarla ilgilenir. İşleri kabul edilebilir yöntemlerle yapma noktasındaki beklentileri açıktır/kesindir. Bu yaklaşım değişmez, katı, standart yollarla öğrencileri yönetir ve onların ilgilerini dikkate almaz. Otoriter öğretmenler, kendi alan bilgileri

sayesinde öğrencilerden daha üst bir seviyeye sahiptirler. Resmi örgütsel rollere sahip oldukları için öğrenciler arasında belli bir statüye sahiptirler. Belirtilen kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır. Otoriter öğretim stilini bilgi aktarıcı öğretim stilinden ayıran farklılıklar, otoriter öğretim stilindeki öğretmenin kurallara daha çok bağlı ve öğrencilerine dönüt veren bir yapıya sahip olmasıdır.

2.1.3.2.3. Kişisel öğretim stili: Öğretimin kişiye özgü olduğuna inanır ve nasıl düşünmek ve davranmak gerektiğiyle ilgili olarak esas bir model sağlar. İşlerin nasıl yapıldığını göstererek öğrencileri gözlem yapmaya ve öğretmenin yaklaşımını uygulamaları için teşvik eder. Onları denetler, yol gösterir ve yönlendirir. Gözlem ve bir modeli takip etmeye önem verir. Böylelikle öğrencileri kendi gösterdiği davranışları taklit etmeye teşvik ederler. Bu amaçlar öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışması ve onlara yol göstermesi ile gerçekleştirilebilir. Bazı öğretmenler kendi yaklaşımlarının en iyi ve tek olduğunu düşünebilirler ya da bu yaklaşım uygulanmazsa öğrencilerin yetersiz olacakları hissine katılabilirler. Bazen öğrencileri “kendi modeli”ne o kadar bağlar ki onlara farklı fırsatları tanımaktan kaçınırlar.

2.1.3.2.4. Rehber öğretim stili: Öğretmen öğrenci iletişimini vurgular. Sorular sorarak, öğrencilerin fikirlerini inceleyerek, alternatifler önererek ve bilgi kazanmak için ölçüt geliştirmelerini teşvik ederek öğrencilere yol gösterir. Öğrencilerde bağımsız davranma, girişim ve sorumluluk geliştirmektir. Öğrencilerin projelerinde rehber olarak rol alır ve mümkün olduğunca destek ve teşvik sağlar. Bu stilin en önemli görevi öğrencilerin düşünme kapasitesini geliştirerek bağımsız davranmalarını ve kendi öğrenimleri için sorumluluk almalarını sağlamaktır. Öğretmenler yapacağı bir projede öğrencilerle birlikte çalışarak mümkün olduğu kadar onlara rehberlik etmeye, destek vermeye ve onları cesaretlendirmeye çaba gösterirler. Öğrencilerin kaygılarını dinlerler ve öğrencilerin kaygılanmalarına neden olan durumları anlamadan herhangi bir yargıda bulunmaktan kaçınırlar. Esneklik, öğrencilerin ihtiyaç ve amaçlarına odaklanır. Öğrencilerin fikirlerini inceler ve onların ihtiyaçlarına göre farklı öğretim yaklaşımlarını uygulamaya gönüllüdür. Fakat bu stil zaman alıcıdır ve olumlu bir şekilde uygulanmadığında öğrencilerin rahatsız olmasına neden olabilir. İşbirlikli ve öğrenci merkezli bir sınıf anlayışına sahiptir.

2.1.3.2.5. Danışman öğretim stili: Öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlayacak kapasitelerinin gelişmesi ile ilgilidir. Öğrenciler bireysel veya grup projelerinde bağımsız olarak çalışabilirler. Öğrencilerin kendilerini bağımsız algılamalarına yardım eder. Öğretmen kaynak kişi, soruları cevaplandıran ve öğrencilere verilen görevleri periyodik olarak gözden geçiren kişi konumundadır. Fakat öğrencilerin seviye ve yetenekleri bazen yanlış tespit edilebilir ve öğrenciler bağımsız davranış ve düşünme için gerekli kabiliyetlere sahip olmayabilir. Bağımsız çalışmaya hazır olmayabilir ve endişeye kapılabilirler. Sınıf sürecinde öğrenci merkezli bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır.

Grasha'nın (1996) öğretim stili modelinde yer alan bilgi aktarıcı ve otoriter öğretim stilleri öğretmen merkezli stillerdir ve bu stillerde esas olan unsur; bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin konulara iyi hazırlanmalarını sağlamaktır.

Kişisel model öğretim stili ise, öğretmen merkezli-öğrenci merkezli stil arasında yer alır (Kirk, 2004). Kişisel model öğretim stilinde öğrencilerin, bir yeteneklerini (örneğin bir müzik aleti çalma, dans etme, matematik problemi çözme vb. yetenekler) geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin model olması ve işbirlikli bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi söz konusudur (Grasha, 2002). Grasha'ya (1994) göre işbirlikli öğrenmenin en belirgin özelliği grup içerisinde toplu etkileşim, karşılıklı denetim ve birlikte çalışan öğrencilere ait bilgilerin analitik olarak değerlendirilmesidir.

Rehber ve danışman öğretim stilleri öğrenci merkezli stillerdir. Bu stillerin kullanımı ile öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır (Grasha, 2002). Bu stili tercih eden öğretmenler bir danışman görevi görürler ve bir yandan bütün öğrencilere rehberlik ederken bir yandan da bir proje veya ödev üzerinde çalışmakta olan öğrencilere yardımcı olurlar (Grasha, 2002).

Grasha'ya (1994; 1996; 2002) göre hiçbir öğretim stilinin en iyi stil olduğu iddia edilemez. Her bir öğretim stilinin belli üstünlükleri ve sınırlılıkları vardır. Bu üstünlük ve sınırlılıklar Çizelge 1.2'de özetlenmiştir:

Çizelge 1.2. Grasha Öğretme Stili Modelinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

| Öğretme Stilleri | Üstünlükleri | Sınırlılıkları |
|-----------------------|--|---|
| Bilgi Aktarıcı | Pek çok bilgi ve yetenek kazandırılır. | Eğer deneyimsiz öğrencilere çok fazla bir bilgi ve yetenek yüklemesi yapıлып, onlardan çok fazla şey talep edilecek olursa, bu öğrencilerin gözleri korkacaktır. Bu stil dahilinde cevapların altında yatan temel düşünme süreçleri her zaman açıklanamamaktadır. |
| Otoriter | Net beklentilere ve (bir şeyleri yapma konusunda) kabul edilebilir yollara odaklanılmaktadır. | Bu stil sınıf ortamında çok fazla kullanıldığı zaman daha katı, daha az esnek öğrenim yollarının oluşmasına neden olunabilir. Bu durumda öğrencilerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilebilir. Sınıf yönetiminde katı ve sert bir ortam oluşmasına neden olur. |
| Kişisel | Bu stilde direk gözlemler yapılabilir ve insanlara bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiği direk olarak gösterilebilir. | Bazı öğretmenler kendi yollarının en iyi ya da tek yol olduğu fikrine kapılabilirler. Bu tür öğretmenler, öğrencilerine sadece kendilerinin gösterdiği yoldan gitmelerini isterler ve onlara diğer başka seçenekleri göstermek istemezler. Eğer böyle yapılırsa bazı öğrenciler, dayatılan beklentiler ve standartlar karşısında zorlanacak ve kendilerini yetersiz hissedeceklerdir. |
| Rehber | Bu stilde belli bir esneklik dahilinde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine odaklanılır ve farklı seçenekler ve alternatif eylem şekilleri sunulmaya çalışılır. | Bu stil çok fazla zaman alıcı bir stildir ve daha direk yaklaşımlar gerekli olduğu zamanlarda bu stil uygulanır. Bu stil eğer olumlu ve teşvik edici bir şekilde kullanılmazsa, öğrenciler kendilerini çok rahatsız hissedeceklerdir. |
| Danışman | Öğrenciler bağımsız bir şekilde kullanabilecekleri bilgilere ve yeteneklere sahip olduklarını fark ederler. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeleri ve yetkin bir insanın, onların çok az bir danışma hizmeti altında düşünebileceklerine ve davranabileceklerine inandığını bilmeleri, belli bir alanda uzmanlaşmaya hazırlanan bu öğrencilerin, kendileri hakkındaki vizyonlarını genişletecektir. | Buradaki öğrencilerin seviye ve yetenekleri yanlış ölçülmüş olabilir ve bu öğrenciler özerk bir şekilde düşünme ve davranma yeteneğine sahip olmayabilirler. Bazı öğrenciler daha yakın bir danışmanlık hizmeti alamadığından ötürü ya da rehber ya da kaynak kişi (öğretmen) ile nasıl ilişki kurabileceğini bilmedikleri için paniğe kapılabilirler. |

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

Görüldüğü üzere her öğretim stiline göre avantajları da dezavantajları da bulunmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, öğretmenin tercih edeceği öğretim stiline diğer değişkenleri göz önünde bulundurmasıdır. Diğer değişkenler noktasında öğrencilerin özellikleri, şartları ve dersin içeriğinin ön plana çıkabileceği düşünülebilir.

2.1.3.3. Grasha'nın (1996) Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi

Grasha (1996; 2002a) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Grasha (1994; 1996; 2002; 2003) araştırmalarında yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Bu gruplar; bilgi aktarıcı/otoriter, kişisel model/bilgi aktarıcı/otoriter, rehber/kişisel model/bilgi aktarıcı, danışman/rehber/bilgi aktarıcı şeklindedir.

Her bir grupta, bilgi aktarıcı öğretim stiline varlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni, öğretmenin kuramsal olarak aktaracağı bilginin kendisinde var olduğunu bilmesi yatabilir. Bunun yanında öğrenme öğretim süreci içerisinde öğretmenin gerektiğinde ön bilgiyi öğrenciye vermesi gerekebilir. Her süreçte araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi ya da buluş yoluyla öğretim stratejilerini kullanmaları gerekmemektedir. Yeri geldiğinde sunuş yoluyla öğretim stratejisini de kullanmalıdır. Böylelikle öğretmenler bilgi aktarıcı öğretim stiline diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtırları söylenebilir. Şahin (2010), öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre mesleki yeterlik puanları arasında sadece bilgi aktarıcı öğretim stili lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yapılan çalışmada ortaya çıkan bu sonuç, mesleki yeterliklerde tüm öğretmenlerde öncelikle bilgiyi aktarabilme becerisinin olması gerektiğini bir kez daha göstermiştir. Grasha'nın üzerinde durduğu bu öğretim stili grupları aşağıda verilmiştir:

2.1.3.3.1. Bilgi aktarıcı/Otoriter: Bilgi aktarıcı/Otoriter öğretim stiline sahip olan öğretmenler, sınıfta geleneksel öğretim yöntemi ile ders işleyerek öğretmen merkezli eğitim ortamı oluştururlar. Öğretmen içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirir (Grasha, 1994a; 1996). Grasha'ya (1996) göre bu öğretim stilleri grubu öğrenci öğrenmelerine ilişkin düşük duyarlılığı ifade etmektedir. Bu stillere sahip öğretmenler öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurmasına ve işbirlikli öğrenmeye izin vermezler. Öğretmen bilgi aktarımı yaparak öğrencilerin derse çok iyi hazırlanmasını bekler (Grasha, 1996). Bu nedenle, öğretmen öğretimin amaçlarını kendi beklentisi

doğrultusunda ifade eder. Grasha'ya (1996) göre bilgi aktarıcı/otoriter öğretme stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

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

Görüldüğü üzere tamamen geleneksel öğretimi benimsemiş bir öğretmen modelinden bahsedilmektedir. Sınıfın kontrolü tam anlamıyla öğretmenin elinde olup, öğrencinin süreç içerisinde sadece sorulan sorulara cevap verme aşamasında aktif olabildiği bir öğretim ortamı oluşturulmaktadır. Dikkat edilmesi gereken bir başka nokta ise, öğrencinin vereceği cevaplar alt düzey bilişsel davranışları içeriyor olmasıdır. Sentez düzeyinde, öğrencinin kendi yorumlarını katabildiği, tartışabildiği bir sınıf ortamına izin verilmemektedir.

2.1.3.3.2. Kişisel Model/Bilgi Aktarıcı/Otoriter: Bu öğretme stilleri grubunda temel olan unsurlar; öğretmenin öğrencilere bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiği konusunda rehberlik etmesi, yol göstermesi ve örneklerle kişisel model oluşturmasıdır. Böylelikle öğretmenin öğrencilerin uygulamalarına yol göstermeye zamanı kalır. Bu tür yol gösterme ve rol modelleme faaliyetleri sınıfta rahatlıkla yapılabilir. Öğretmenin yol gösterme ve model oluşturma faaliyetleri sırasında öğrenciler öğretmenin hareketlerini gözlemler, kendi hareketlerini planlarlar ve uygularlar. Grasha'ya (1996) göre kişisel model/bilgi aktarıcı/otoriter öğretme stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

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

Ortaya konulan ikinci öğretme stili modeli, ilkinde göre biraz daha esnek bir yapıya sahiptir. Kişisel öğretme stili özellikleri ile, öğretmenin sadece bilgi aktaran değil, kişisel özelliklerini de sınıf ortamına aktarabilen bir profil çizdiği görülmektedir. Özellikle bir öğretmen de bulunması gereken rol modeli özelliğini baskın olarak hissettiriyor olması ilk gruba nispeten daha olumlu yönde bir sınıf ortamının oluşmasına imkan vermektedir.

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

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

Tam anlamıyla, yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği bir öğretme stili grubu ortaya konmaktadır. Öğretmenin yeri geldiğinde ön bilgiyi verip, devamından öğrencilerin verilen bu ön bilgi yardımıyla yeni bilgiyi bunu üzerine yapılandırarak oluşturduğu bir öğretim ortamı görülmektedir. Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına

imkan veren , öğretmeninin sadece gerektiğinde devreye girerek onlara rehberlik ettiği bir profil ortaya konulmaktadır.

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

- a. Bağımsız çalışma ve araştırmalar yapma.
- b. Sınıf sempozyumları yapma.
- c. Modüler öğretim gerçekleştirme.
- d. Eşli öğrenme, üçlü yardımlaşma, küçük grup çalışma takımları ve birleş-ayrıl takımları kullanma.
- e. Öğrenci dergileri çıkartma.
- f. Panel tartışmaları ve görüşmeler yapma.
- g. Tartışmalar yapma.
- h. Kendi başına keşfetme etkinlikleri ve uygulamalar yapma.
- i. Yapboz grup çalışmaları yapma.

Grasha'ya (1996) göre danışman/rehber/bilgi aktarıcı öğretme stillerinde en önemli olan esas; öğretmenin grup iletişimi için çaba göstermesi ve öğrencilerle bireysel olarak değil bir bütün olarak ilgilenmesidir. Ona göre danışman/rehber/bilgi aktarıcı öğretme stillerine sahip öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimin doğası bilgi aktarıcı/otorite öğretme stillerine sahip öğretmenlerden oldukça farklıdır. Bilgi aktarıcı/otoriter öğretmen tarafından oluşturulan sınıf ortamında öğrenciler duygularını rahat bir şekilde ifade edemezken danışman/rehber/bilgi aktarıcı öğretmenlerin oluşturduğu sınıf ortamında iletişimin özelliği çok farklıdır.

Böyle bir sınıf ortamında öğretmen ile öğrenci birlikte çalışır ve bilgileri paylaşır. Öğrenciler gerçekleştirdikleri görev hakkında neler hissettiklerini rahatlıkla ifade edebilirler. Bu grubu, bir önceki gruptan ayıran net fark, değerlendirmenin sadece ürün odaklı değil, öğrenme süreci içerisinde de devam etmesidir. Alternatif değerlendirme tekniklerinin etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Portfolyo çalışmaları yapılarak öğretmen, öğrenci hatta velinin sürece aktif bir şekilde katıldığı söylenebilir. Bunun yanında Skinner'in programlı öğretim yaklaşımına dayanarak yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritaları gibi öğrencilerin bireysel olarak çalışıp kendi öğrenmelerini kontrol edebildikleri bir sınıf atmosferi oluşturulmak istenmektedir. Son olarak, danışman/rehber/bilgi aktarıcı öğretme stili grubuyla öğretmenlerin, öğrencilerine öz disiplin, öz değerlendirme, öz saygı becerilerine kazandıracığı da söylenebilir.

2.1.4. ÖĞRETME STİLİ İLE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sınıf yönetimi, etkili eğitim öğretimi sağlamak için öğrenmeyi teşvik eden ve tüm öğrencilerin katılımı ile öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan sağlıklı ortamlar yaratmaktır (Weinstein, 1996). Bu sağlıklı ortamları yaratacak olan kişi ise öğretmenlerdir. Öğretmenin dersi planlama, yapacağı etkinlikleri organize etme, bu etkinlikleri organize ederken sınıf mevcudunu göz önünde bulundurma, sınıftaki öğrenciler üzerinde gerekli otoriteyi sağlama, bu otoriteyi sağlarken nasıl bir yaklaşım izleyeceğini belirleme gibi kriterleri göz önünde bulundurarak oluşturacağı öğrenme ortamı, öğretimin niteliğinin belirlenmesinde son derece önemli etkenlerdir. Bu etkenler, öğretmenin tercih ettiği öğretme stiline göre farklılaşabilir ya da daha farklı özellikler öğrenme ortamının şekillenmesine etki edebilir. Öğrenci merkezli bir öğretimi tercih eden bir öğretmenin yine bu paralellikte bir sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyebilir ya da öğrenci merkezli bir öğretimi tercih etse de sınıf yönetiminde daha otoriter bir davranış sergileyebilir.

Öğretimin niteliği, öğrenci davranışı ve başarısını etkileyen en önemli faktördür. Nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmek için, öğretmenin öncelikle konu alanında yetkin olması gerekmektedir. Ancak bu yeterli değildir. Öğretmen ayrıca hangi bilgi ve becerilerin, hangi öğretim yöntemi kullanılarak ve ne tür etkinliklerle öğrenciye en iyi şekilde kazandırılacağı konusunda da yetkin olmalıdır. Bunun için öğretilen

konunun özellikleri kadar, hitap edilen öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ve aynı zamanda bireysel farklılıklarını da dikkate almak gerekir. Tüm bu özellikler dikkate alınarak, öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok duyu organını faaliyete geçirecek türde etkinlikler gerçekleştirildiğinde başarılı bir öğretim gerçekleşecektir (Bayraktar; Çınar, 2010).

Bayraktar ve Çınar'ın bu tespitlerinden anlaşılan öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğretimi gerçekleştirmesinin, öğrencileri tanımaya bağlı olmasıdır. Öğrencilerini tanımak, öğretmenin en temel yeterliklerinin arasında olması gereken bir özelliktir. Öğretmen, öğrencinin gözünde önemli bir rol modelidir. Öğretmenin bu yönde iyi bir rol modeli olması kendi yeterliklerinin farkında olmasına bağlıdır. Bu farkındalığı da öğrenme ortamını hazırlarken tercih ettiği öğretim stiline özelliklerini bilerek sağlayabilir. Öğretmenin kendisinde var olan baskın öğretim stili ya da stilleri arasında tercih yapmasındaki en önemli dışsal faktörlerden birisi öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Kendisinde var olan öğretim stiline özelliklerine hakim olan bir öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına çok daha kolay cevap verebilir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesinin ve bu yeterliklerin gerek öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarıyla gerekse hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasının eğitimi nitelikli kılacağı belirtilmiştir (MEB, 2006; 2009). Beklentilere dayalı olarak gündeme gelen öğretmenin yönetim becerisine ait rolleri, sınıf yönetimi alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Baloğlu 2001).

Öğretim süreciyle ilişkilendirerek tanımlanacak olursa, sınıf yönetimi “öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması”dır (Başar, 2001: 5). Sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenme sürecinin önemli değişkenlerinden bir tanesidir (Latz, 1992: 17).

Bir başka tanımda da sınıf yönetimi, sınıf kurallarının uyumla idaresi ve gerekli çevrenin oluşturulabilmesi için bu kuralların öğrenme düzeninin bir kolu olarak öğrencilere benimsetilmesiyle insan ve zaman kaynaklarının yararlı bir şekilde yönetimidir (Bayındır, 2001).

Öğretmenlerin öğretim süreci içindeki rolleriyle ilgili olarak yapılan araştırmalar daha çok öğretmen-merkezli ve öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımlarında

öğretmenlerin bilgiyi öğrenciye aktarma şekilleri arasındaki farklılıklara odaklanmış veya öğretmenin bilgiyi öğrenciye aktarma şekilleri konusu, rol davranışları çerçevesinde ele alınmıştır (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğretmenin sınıf içerisinde organize ettiği öğrenme öğretme sürecine ilişkin gösterdiği hâkimiyet, onun yeterlikleri ile ilgilidir. Evertson (1994), etkili sınıf yönetimi için öğretmenin şu alanlarda gelişmiş davranışlar sergilemesi gerektiğini belirtmektedir:

- (1) Sınıfın ve materyalin düzenlenmesi,
- (2) Kuralların ve işleyişin belirlenmesi,
- (3) Öğrenci çalışmasının yönetimi,
- (4) Derse iyi bir başlangıç yapma,
- (5) Öğretimin planlanması ve gerçekleştirilmesi,
- (6) Uygun öğrenci davranışlarının sürmesinin sağlanması,
- (7) Öğretim amaçlı iletişim becerileri,
- (8) Sorun olan davranışların yönetimi,
- (9) Özel grupların yönetimi.

Buna göre etkili bir öğretmen, mevcut yeterliklerini sergileyebileceği bir öğrenme ortamını oluşturması ve kendisinde baskın olan öğretme stiline ya da stillerinin etkili ve verimli olabilmesi, sınıf yönetimi becerisini de en az öğretme stili kadar göz önünde bulundurmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü değişen eğitim sistemi içerisinde, öğretmen kendini her yönden iyi tanımalı, kendi potansiyelinin farkında olmalıdır. Böylece öğretmen, öğrenme – öğretme süreci içerisinde yer alan öğrenci, dersin içeriği, mevcut materyal ve araç gereçler, sınıf ortamı gibi değişkenlere, kendi öğretme stilini ya da stillerini daha iyi adapte edebilir. MEB’in öğrenme-öğretme süreci için belirlediği yeterlikler göz önüne alındığında Evertson’ın ortaya koyduğu etkili sınıf yönetimi için öğretilerde bulunması gereken yeterliklerle büyük benzerlikler taşıdığı söylenebilir.

Eğitim alanında sürekli bir yenileşmenin olması ve yeni teknolojilerin eğitime uyarlanması, öğretmenlerin mesleki niteliklerinde ve eğitimlerinde yenilikleri ve değişimi kaçınılmaz kılmaktadır (Matzen ve Edmunds, 2007). Toplum olarak ilerleyebilmek için okullarda iyi bir eğitimin sağlanması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi ve öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okuldaki başarı grafiği

nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003).

Sarıtaş'ın (2001) da belirttiği gibi, etkili bir öğretmen sadece nasıl öğreteceğini veya sınıfta bir problemle karşılaştığında nasıl çözeceğini iyi bilen öğretmen değildir. Etkili bir öğretmen aynı zamanda hangi durumlarda, hangi stratejileri kullanması gerektiğini bilen öğretmendir. Bunun yanında, etkili bir öğretmen iyi bir sınıf yöneticisidir. Sınıf yönetimi becerileri etkili bir öğrenme/öğretme ortamı için gerekli en temel becerilerdendir. Öğretim sürecinde sınıf düzeninin sağlanması, öğrencilerin hedeflerden haberdar edilmesi, öğrenme amaçları doğrultusunda motive edilmeleri ve öğrenmenin sağlanması hem yönetsel hem de öğretimsel faaliyetleri kapsamaktadır.

Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden beklenen sınıf düzenini sağlamak, plan ve program geliştirme etkinliklerin düzenlemek, zamanı yönetmek ve sınıf içi iletişimi sağlamaktır. Öğretmen bulunduğu her ortamda ve koşulda bu becerilerini sergileyebilmelidir. Bunun da temelinde, öğretmenin öğretim, planlama, yaratıcılık ve yönetim ile ilgili yeterliklere sahip olduğunun farkında olması yatmaktadır.

Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Sınıflardaki süreçlerin ve programın yöneticisi olarak kabul edilen öğretmenlerden, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla bu ortamda bulunan her türlü madde ve insan kaynağını etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi ve yönetilebilmesi beklenmektedir (Balcı 1993; Aydın 1998).

Öğretmen sınıfta eşzamanlı olarak hem öğreticilik hem de yöneticilik rollerini ahenk içinde sürdürmek durumundadır. Öğretmenin öğreticilik rolünü başarıyla sürdürebilmesinin yolu etkili bir sınıf yönetiminden geçmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimi açısından öncelikli görevi uygun bir sınıf düzeni kurmasıdır (Başar; 1999).

Öğretmenin ortaya koyacağı sınıf yönetimi yaklaşımı, onun öğrenme öğretme sürecinde yapmak istediklerini de daha verimli gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Öğretmenin öğretim stiline getirdiği özellikleri uygulayabilmesi için, sınıfın da buna hazır olması gerekir. Öğretmenin dersi için çok iyi bir planlama yapabilir, gerekli materyalleri hazırlayabilir; ancak sınıfa girdiğinde hiç beklemediği, planlanmayan istenmeyen davranışlarla da karşılaşabilir. Böyle bir durumda yönetim becerisi ve bu

beceriye ne derece kullanabildiği yeterliği sorgulanmalıdır. Öğretmenin yaptığı planlama sonucu, öğretimi gerçekleştireceği süre önceden belirlenmiştir. Ancak beklenmedik durumlarda bu sürenin etkili bir biçimde nasıl kullanacağı, iyi bir sınıf yönetimi becerisine bağlıdır. Öğretmen sadece kendi öğretimi üzerine değil, öğrencilerin gösterebileceği farklı davranışlar, onların da fikirlerinin alındığı, öğretime katıldığı bir planlama yapması gerekir. Öğretmenin öğretim stiline ya da stillerinin ne olduğu, öğretimi gerçekleştirirken neler yapması gerektiğini bilerek hareket etmesi önemlidir. Ancak bu özellikler normal şartlar altında ortaya konulabilecek özelliklerdir. Az önce de ifade edildiği gibi, beklenmedik bir durumda öğretim stilini yansıtacak uygulamaları sınıfa yansıtamama gibi durumlarda öğretmenin sınıf yönetimi becerisi devreye girebilmelidir.

MEB'e (2006) göre öğretmenler; öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri, kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı hazırlayabilmelidirler. Böyle bir ortamı hazırlayabilmek için, öğretmenlerin; öğrencilerine yapıcı ve açıklayıcı geri bildirimler vermeleri, öğrencilerine isimleriyle hitap etmeleri, öğrencilerinin başarılı yönlerini ortaya çıkarmaları, öğrencilerine kendilerini güvende hissedecekleri ortamı hazırlayabilmeleri, sınıf kurallarını öğrencileriyle birlikte belirlemeleri, öğrencilerine duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etmeleri, öğrencilerine kendilerini güdülemeleri için olanak sağlamaları, öğrencilerinin öz-denetim becerilerini geliştirebilmeleri gerekir (MEB, 2006). Bunu sağlayan öğretmen, sınıf yönetimi yaklaşımında tepkisel değil önlemsel bir bakış açısı geliştirmiş olur. Bu şekilde de dersten önce kafasında planladığı öğretimi daha verimli gerçekleştirmiş olur.

Erden (2008) olumsuz davranışlara neden olan sınıf içi etmenlerin; sıkılma, uzun süreli zihinsel çaba, beklenen işi yapamama, sosyal olamama, düşük akademik özgüven, duygusal güçlükler ve okulda derslere yönelik olumsuz tutum olduğunu ifade etmiştir. Bu etmenleri ortadan kaldıracak özelliklere sahip olan bir öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olamaması düşünülemez.

Daha önce de belirtildiği üzere, MEB (2006) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri adı altında bir öğretimde bulunması gereken yeterlik alanlarından öğrenme öğretme süreci yeterlik alanına ilişkin 7 alt yeterlikten söz edilmektedir. Bu alt

yeterliklerin *dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi* olduğu görülmektedir.

Öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alınırken, öğretimi planlarken, öğrenme ortamlarını düzenlerken bir bakıma kendi öğretme stilini, öğrenme öğretme sürecine yansıttığı söylenebilir. Bunun yanında zaman ve davranış yönetimi yeterlikleri ile de sınıf yönetimi yaklaşımını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenin öğretme stili ile sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olabileceği söylenebilir. Bayrak'ın (1998) da belirttiği gibi, öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerin eğitim-öğretim görevini yürütürken, davranışları ile de onları etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenin davranışları sınıf yönetiminin esasını oluşturmaktadır. Öğretmenin kişiliğinin tüm özellikleri, sınıftaki öğrenciyi etkilemekte, onun kişiliğine göre şekillenmesini sağlamaktadır.

Birçok yazarın ortak görüşü, öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlar öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilediği yönündedir (Fenwick, 1998; Morin, 2003; Marzano, Marzano; Pickering 2003). Öğretmenin sergilediği sınıf yönetimi davranışlarının amacı, dersliğin öğrenciler için güvenli ve öğretimsel etkinlikler için uygun duruma getirmektir. Uygun öğrenme ortamında öğrenmenin sağlanması ve öğrenci başarısının artması beklenir. Öğretmenin sınıf yönetimi amacıyla sergilediği davranışlar, öğrenci başarısının belirleyicisi olduğuna göre, öğretmenin öğrenci başarısını artıracak davranışlar sergilemesi beklenir (Fenwick, 1998).

Yaşar'a (2008) göre, yapılandırmacı anlayışın ve yapılan birçok çalışmanın sonucunda, öğretmenin ortaya koyacağı sınıf yönetimi yaklaşımının tek bir yöne bağlı olmaması gerektiği görüşü savunulmaktadır.

Öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımına öğretme stillerinde olduğu gibi çeşitlilik kazandırması, çağdaş eğitim anlayışının bir gerekliliğidir. Çünkü her öğrenci birbirinden farklıdır. Farklı öğrencilerin bir araya geldiği bir sınıfta tek bir öğretme stili, tek bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimsenemez. Her yaş grubunun psikolojik olarak ihtiyaçları, öğretmenin ortaya koyduğu sınıf yönetimine karşı vereceği tepki farklıdır. Bunun yanında her dersin içeriği, öğretimi için yapılması gereken planlaması da farklıdır. Bu farklılık, davranışsal kuramdan bilişsel kurama ve oradan da yapılandırmacılık anlayışına doğru giden süreçte birçok kez değişkenlik göstermiştir.

Bu süreçte en temel farklılıkların ortaya koyulduğu boyutlar ise öğrenci ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımlarıdır.

2.1.4.1. Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Skinner'ın davranışçı yaklaşımının ilkelerinin doğrudan etkileri sonucunda geleneksel sınıflar, öğretmen merkezli sınıflar olarak nitelendirilmiştir. Öğrenci sınıfla ilgili bir sorunda ya da sınıfla ilgili bir bilgi almak istediğinde başvuracağı tek yetkili kişi öğretmendir. Davranışçı yaklaşımın sonuçlarına göre, öğretmen davranışsal bir sınıf yönetimini tercih eder. Bir başka ifadeyle de sınıf yönetimini kendi kurallarına göre sağlamaya çalışır. Öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi, sağlam bir duruşu ve otoriter bir yapıyı öğretmende gerekli kılar (Garret, 2005). Genellikle, bu yaklaşımda öğrenci davranışlarının kontrolü davranışsal kuramın özelliklerini ölçüt alır. Sınıf içi kontrolü sağlamada cezalandırmayı en etkili yol olarak görür. Sınıf içerisinde olumlu davranışları ortaya çıkarmada bireysel davranışları düzeltmenin doğru olduğuna dikkat çekmektedir (Lerner, 2003).

Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına göre öğretmen öğrenci davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle, öğretmen sınıf içi davranışlara yönelik kuralları kendisi oluşturur, beklentilerini açık ve anlaşılır şekilde belirtir ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için ödül ve zorlayıcı gücü kullanır. Öğretmen merkezli yaklaşım olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmede öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaz. Olumsuz davranışlar oluştuğunda anında müdahale edilmelidir (Levin ve Nolan, 1991). Öğretmen sınıf içerisindeki tek liderdir ve tüm sorumluluğu kendisine alır. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenciler pasiftir. Bu tür bir yaklaşımın sonucunda öğrencilerin, dış denetim odağına sahip olmaları beklenir (Freiberg, 1999).

2.1.4.2. Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Rogers ve Freiberg'e (1994) göre öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı, davranışsal kuramın özelliklerini gösteren öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına yönelik oluşturulmuştur. Öğrenci merkezli sınıf yönetiminde, öğrenciler sınıfın yönetiminin merkezine yerleştirilir. Bu yaklaşımda bilişsel kuramın, öğrencinin öğrenme kapasitesini zihinsel düşünme becerileriyle geliştirme, kendi kendine karşılaştırmalar yapabilme, sorunun çözümüne alternatifler üretebilme gibi etkileri görülmektedir (Lerner, 2003).

Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin temelini hümanistik düşünce üzerine oturtan öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının altında, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahip oldukları ve kendi davranışlarını kontrol etme yeteneğinin doğalarında var olduğu inancı yatmaktadır. Öğretmenin temel rolü, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olacak sınıf ortamını oluşturmaktır. Kabul edilebilir öğrenci davranışlarına yönelik kurallar, öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından geliştirilir (Levin ve Nolan, 1991)

Günümüzdeki yeni yaklaşımlar sınıf yönetimi yaklaşımını da etkilemiştir. Özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrenci merkezli bir öğretim şeklini benimsemesi, ne öğretilmeli sorusundan nasıl öğrenmeli sorusuna geçilmesi, sınıf yönetimine de öğrencilerin dahil edilmesi gerektiğini göstermiştir. Öğrencilere farklı sorumluluklar verilmesi, kuralların belirlenirken öğrencilerle birlikte tartışılabildiği platformların oluşturulması bu yaklaşımın sürece kattığı en önemli yeniliklerdir (Brooks and Brooks, 1993).

Öğretmen ve öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımlarının temel farklılıkları Çizelge 1.3'te de görülmektedir.

Çizelge 1.3. Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Temel Farklılıklar

| ÖĞRETMEN MERKEZLİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI | ÖĞRENCİ MERKEZLİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI |
|--|--|
| Öğretmen tek liderdir. | Liderlik paylaşılr. |
| Öğretmen tüm etkinliklerin ve çalışmaların sorumluluğunu alır. | Öğrenciler sınıf içi çalışmalarında paylaşımcıdır. |
| Disiplini sadece öğretmen sağlar | Öğrencinin iç disiplini daha önemlidir. |
| Sınıfta öğretmene birkaç öğrenci yardım eder. | Sınıftaki tüm öğrenciler sınıf yönetimi konusunda farklı birimlerde görevlendirilir. |
| Kuralları öğretmen belirler ve tüm öğrenciler bu kurallara uyar. | Kurallar karşılıklı görüş alış verişi sonucunda öğretmen ve öğrencilerle belirlenir. |
| Alınan kararlar tüm öğrenciler için aynı şekilde geçerlidir. | Kurallar bireysel farklılıklara göre esnetilebilir. |
| Ödüller çoğunlukla geçicidir | Ödüller her zaman geçerlidir. |
| Öğrencilerin belirli sorumluluklarına izin verilir. | Öğrenciler sınıftaki tüm sorumlulukları paylaşır |

Kaynak:Rogers, C. & Freiberg, J. (1994)

Bu bağlamda, öğretmen merkezli (bilgi aktarıcı – otoriter öğretme stili) ve öğrenci merkezli (rehber – danışman öğretme stili) anlayış üzerine kurulan ve bu araştırmada kullanılan olan Grasha Öğretme Stili modeli ile Yaşar'ın (2008) geliştirmiş olduğu, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli alt boyutlarından oluşan sınıf yönetimi yaklaşımlarının belirlenmeye çalışıldığı ölçekle, yapılan bu çalışmanın iki temel değişkeni arasındaki ilişkinin değerleri, kuramsal açıdan bakıldığında öğretmenin öğretme stiline uygun bir sınıf yönetimi yaklaşımını tercih edip etmediğini tartışabilmeye ışık tutmuştur. Öğretmenin öğretme stili ya da stillerinin özelliklerini bilmesinin yanında bunu doğru sınıf yönetimi yaklaşımıyla desteklemesi istenilen nitelikli öğretimin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

2.1.5. ÖĞRETME STİLİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimdir (Özgüven 1994). Tutum, kişide bir şeye karşı ilgi uyanmasını sağlayan, merak ve değerlendirme gibi özellikleri de kapsadığı için sadece öğrenmenin olup olmamasını değil aynı zamanda öğrenme tarzını da değiştirir, bir başka deyişle kişinin bilişsel stratejileri kullanmasını etkiler (Atasoy 2002).

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak isteyen bir kişinin belli yeterliklerinin yanında iletişim becerisi, sabır, özgüven, hümanist anlayış gibi özelliklerinin de olması beklenir. Tüm bu özelliklerin ortaya çıkarılmasını kolaylaştıracak potansiyel ise öğretmenin mesleğine karşı edindiği tutumla ilgilidir.

Senemoğlu (2001) yaptığı bir araştırmada, bireyin başarılı bir öğretmen olabilmesi için hem iyi bir konu alanı bilgisine hem de öğretmenlik formasyonu bilgisine sahip olması gerektiğini ve öğretmeye güdülemesi, öğretmenliğe gönül vermesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Kazanılan bu özelliklerin de deneyimle güçlendirilmesi başarılı bir öğretmenlik için önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleğine duyduğu ilgi, gösterdiği olumlu tutum; öğretmenin öz yeterliklerini ortaya çıkarmasında tetikleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Mesleğine karşı ilgi duymayan, mesleğinin gereklerini yerine getirmeyi tamamen bir zorunluluk olarak gören bir öğretmenin ne derece etkili bir öğretim sergileyebileceği tartışılır. Öğrenciler, üzerinde etkili, nitelikli ve kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştirecek olan

öğretmenin öğretim stillerinin özellikleri ile duyuşsal özellikleri arasında yüksek pozitif bir ilişkinin olduğu bu bağlamda söylenebilir. MEB'in (2006) raporunda da etkili bir öğretimin işe koşularak öğrenmenin gerçekleşmesi öğrencileri 21. yüzyıla hazırlayan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla mümkün olmaktadır. Sahip olunan bu bilgi, beceri ve tutumlar öğretmen yeterliğini oluşturmaktadır. Bu yeterlikler ışığında belirlenen öğretim stilleri, öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri, duyuşsal bakış açısıyla da mesleğine yönelik edindiği tutumu daha net bir biçimde ortaya çıkaracaktır.

Şahin'in (2004) de belirttiği gibi, öğretmen; bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası süreci ve sonucu etkiler; birimin eksikliği verimi düşürür. Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünölmelidir. Özellikle öğretmenin öğretim stillerinin farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a (2001) göre, öğretmen yeterliği, öğretmenlerin belirli bir bağlamda öğretim görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli olan davranışları gösterebilmesi konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır.

Grasha'ya (1996) göre bir öğretmenin herhangi bir öğretim stilini yetkin olarak kullanabilmesi için o stile uygun rolleri benimsemesi ve stile uygun tutum ve davranışları göstermesi gerekmektedir. Grasha (1996) öğretim rollerini, öğretmenin belli bir öğretim stilini gerçekleştirirken sergilediği belirli davranışlar ve tutumlar ile özdeşleştirilmiştir. İnsanların bu stillere, rollere, tutum ve davranışlara uyum sağlamasıyla birlikte Grasha (1996) bu durumu "koşar adım ilerleme sağlar" şeklinde ifade etmiştir.

Grasha öğretim stili modelini oluştururken temelde aldığı en önemli değişkenlerden biri öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarıdır (Grasha, 2002). Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik gösterdikleri tutumların, öğretim stillerini şekillendireceği; öğrenme-öğretim sürecine kendi inanışlarını, yaşantılarını dahil

ettiğinin sonucu yine Grasha tarafından öğretilme stilleri, öğretim rolleri ve tutum ve davranışlar boyutlarında sınıflandırılmıştır (Türkoğlu ve Süral; 2011). Grasha (2002) öğretmenlerin öğretim sırasında sergiledikleri ve yönettikleri birden fazla rolün varlığından söz etmiştir. Bu özel roller ve kombinasyonları öğretilme stillerinin belirlenmesinde ve şekillenmesinde yardımcı olur. Bu noktada öğretilme stillerinin şekillenmesinde yardımcı olan öğretim rolleri, tutum ve davranışlarına ilişkin olarak önceden bilgi sahibi olunması öğretmene;

*Öğretimin daha iyi anlaşılmasında,

*Öğretim için alternatif yollar arasında bilinçli seçimler yapılmasında,

*Hem yararlı hem de sorunlu olan öğretim stillerinin parçalarının belirlenmesinde yardımcı olur. Dolayısıyla öğretilme stillerimize, sahip olduğumuz öğretim rollerinin ve sergilediğimiz tutum ve davranışların etkisi yadsınmaz. Grasha'ya (2002) göre öğretilme stillerine göre sergilenen öğretim rolleri ve bu rollere uygun tutum ve davranışlar Çizelge 1.4.'te kısaca özetlenmiştir:

Çizelge 1.4. Öğretme Stili, Öğretim Roller ve Uygun Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki

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

Öğretme stili araştırmaları öğretmenlerin kendilerini incelemeleri ve bu incelemeler sonucunda elde ettikleri deneyimler, öğretim uygulamaları açısından önemli bir yere sahiptir. Bu yolla öğretmenler, öğrenciler için doğru olan öğrenim deneyimlerini sağlama fırsatına sahip olurlar. Ayrıca, öğretme stili bilgisi, öğretmenlerin öğretimin mantığını daha iyi kavramalarına, çeşitli öğretim yolları içinde kendilerine en uygun olanını seçmelerine ve kendi öğretim stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelerine fırsat tanır (Üredi, 2006). Marshall'ın öğrenciler nasıl öğreniyorsa öyle öğretmek gerekir düşüncesine ek olarak öğretmenlerin de nasıl öğrettiğini, öğretirken ne gibi koşulları ön planda tuttuğunu, öğrencileri ile olan ilişkisinin ne düzeyde olduğunu, öğretmenin kendince doğru olduğunu inandığı öğretim

tarzını öğrencilerine yansıtmasını göz önünde bulundurmanın da bireyin öğrenmesine katkı sağlayaması olasıdır.

Yapılan araştırmalar da öğrencilerin, kendine ve öğrenciye güvenen, sevecen, esprili, doğal öğretmenlerden daha çok hoşlandıklarını göstermektedir. Öğretmenin kendine güvenmesi şüphesiz öğretim yaşantısını da doğrudan etkileyecektir. Öğrencilere güven vermeyen, yaptığı etkinliklerde planlı davranamayan öğretmen sınıf ilişkilerini de doğru kuramayacak ve öğrencilerde güvensizlik, kopukluk oluşmasının önüne geçemeyecektir. Bu tip öğretmenler meslektaşları ile de iletişim sorunu yaşayacaklarından yansıtma, eleştirme ve tepki gösterme güdülerinde bulunacaklardır. Bu da öğrenciye yansıtacak; ister istemez öğrencinin kişilik yapısında etkileri olacaktır (Kadak, 2008).

Öğrenme öğretme süreci, öğretmen ile öğrencinin etkileşimine dayalıdır. Bunun sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenin sınıf ortamında göstereceği tutum son derece önemlidir. Çünkü öğretmenin mesleğine yönelik geliştirdiği tutum, mesleğini daha sağlıklı yerine getirmesini sağlayabilir.

Meslek bir bireyin kendini ve hayatını tanımasında ve anlamlandırmasında önemli bir role sahiptir. Birey, mesleği vasıtasıyla toplum içinde bir yer edinir, geçimini sağlar ve geleceğini bu temel üzerine inşa eder. Meslek, bireyin kişiliğini ciddi anlamda etkiler. Benlik sistemiyle uyumlu bir meslek, benliğini güçlendirirken; benlik sistemiyle uyumsuz bir meslek, birey için ciddi sıkıntılar yaratabilmektedir. Yine benliğiyle uyumlu bir mesleği icra eden bireylerin mesleklerinde daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken; benliğiyle uyumsuz bir mesleği icra eden bireylerin çatışma ve doyumsuzluk yaşama olasılıkları oldukça yüksektir (Arıca ve Dilmaç, 2003).

Çetinkaya'nın (2009) da belirttiği gibi, mesleğe ilişkin olumlu tutum içinde olan öğretmen, mesleğini sevecek ve işini en iyi bir biçimde gerçekleştirmeye çalışacaktır. Olumsuz tutuma sahip olan öğretmen ise bu olumsuzluğu davranışlarına da yansıtacaktır. Bu durumdan da eğitim sistemi, özellikle de öğrenciler etkilenecektir. Çünkü öğretmenler, öğrencileri için model rolündedir. Çocuklar kendi güdülerini kadar hem yetişkin hem de akranlarının özellikle öğretmenlerin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, meslekî davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimini bir başka

deyişle, “öğretmenlik meslek anlayışını” yansıtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir ve bu yaşantıların mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir (Atalay, 2005).

MEB’in yapılandırmacı öğrenme kuramına göre yeni baştan tasarladığı program içerisinde öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği, etkinlik temelli, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, sürece dayalı bir değerlendirmenin yapılması gerektiği vurgulanan temel özelliklerdir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir unsur daha var ki; o da bu programda öğretmenin bu sürecin tamamını organize eden kişi olduğudur. Öğrenme – öğretme sürecini en etkili bir şekilde nasıl tasarlanacağına, öğrencileri aktif bir şekilde bu sürece nasıl dahil edileceğine ve tüm bunları yaparken bu topluluğu nasıl yönetmesi gerektiğine karar verecek olan kişi öğretmendir. MEB’in belirlediği öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlikler ışığında öğretmenin nasıl bir öğretimi gerçekleştireceği kendisinde var olan öğretme stillerine ve bu öğretime yön vereceği düşünülen yönetim becerisinin ise sınıf yönetimi yaklaşımlarına göre tartışılması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenin ortaya koyduğu öğretim ve sınıf yönetiminin, mesleğine karşı edindiği olumlu ya da olumsuz tutumla nasıl bir ilişki gösterdiği de bu tartışmaya daha farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretim stilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.2.1.1. Öğretim Stili Üzerine Yapılan Çalışmalar

Çekiç (1991), Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce'yi yabancı dil olarak alan öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında algılanan öğrenme/öğretim stilleri ile gramer ve okuma derslerindeki akademik başarıları arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. Çalışmaya 60 öğrenci ve dört İngilizce öğretmeni seçilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin algılanan öğrenme/öğretim stilleri belirlendikten sonra öğrenciler deney ya da kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Öğretmenlerinin öğretim stilleri ile öğrenme stilleri eşleşen öğrenciler deney grubunda, eşleşmeyen öğrenciler ise kontrol grubunda yer almışlardır. Ön ve son testlerin ortalamalarından elde edilen grup puanlarının karşılaştırılabilmesi için ilişkili örneklem için t-testi uygulanmıştır. Ancak elde edilen bulgular istatistiksel olarak öğrenme ve öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Çekiç (1991) araştırmasının sonunda öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin farklı yönlerinin incelenmesi gerektiğini vurgulayarak, bu ilişkinin İngilizce eğitimin farklı düzeylerinde incelenmesini önermiştir.

Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) tarafından yapılan "Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1. ve lise 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarı ve tutumuna etkisinin incelenmesi" başlıklı çalışmada; lise 1. ve 2. sınıf kimya derslerini veren öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının belirlenmesi ve bu yaklaşımlarının öğrencilerin kimya dersindeki başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını belirlemek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan "Öğretim Stili Ölçeği" Ankara'da bulunan sekiz liseden 30 kimya öğretmenine uygulanmıştır. Grasha'nın gruplandırarak ele aldığı öğretim stillerinde 1. grupta (uzman/otoriter) ve 2. grupta (kişisel model/uzman/otoriter) yer alan öğretmenler genellikle öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları gösterirken; 3. grupta (yol gösterici/kişisel model/uzman) ve 4. grupta (temsilci/yol gösterici/uzman) yer alan öğretmenler genellikle öğretmen merkezli yaklaşımları gösterirler. İkinci bölümde ise

her grupta bulunan öğretmenlerden lise 1 ve lise 2 için ikişer öğretmen seçilerek toplam 16 öğretmenin girdiği sınıflardaki öğrencilere “Kimya Tutum Ölçeği” uygulanmış ve öğrencilerin başarıları için birinci dönem kimya dersi notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu; 3. grup (yol gösterici/ kişisel model/uzman) ve 4.grup (temsilci/yol gösterici/uzman) öğretme stillerini tercih eden öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarının ve bu dersteki başarılarının, 1. grup (uzman/otoriter) ve 2. grup (kişisel model/uzman/otoriter) öğretme stillerini tercih eden öğretmenlerin sınıflarından daha iyi olduğunu göstermiştir.

Karataş (2004), “Bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi” adlı çalışmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, 479 öğrencinin öğrenme stilleri “Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği” ile belirlenmiştir. Ardından bu öğrencilere ders veren öğretim elemanlarına “Grasha Öğretme Stili Ölçeği” uygulanarak öğretme stilleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki görülürken; öğretim elemanlarının öğretme stilleri ve öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Kaf Hasırcı ve Bulut’un (2006), yaptığı “Öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre düzenledikleri öğretimin belirlenmesi: sınıf yönetimi açısından bir değerlendirme” başlıklı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretimi düzenlerken öğrenme stilleri doğrultusunda hangi yöntemleri kullandığının gözlemlenmesi ve bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada öncelikle öğrenme stillerinin tespiti için öğretmen adaylarına “Kolb Öğrenme Stili Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma, durum tespiti için yapılan nitel bir çalışma örneğidir ve araştırmada katılımsız gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri ve anket kullanılmıştır. Çalışmaya sınıf öğretmenliği lisans bölümünde okuyan 100 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları,

öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%74.8) ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını göstermiştir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğretmen adaylarında en baskın öğrenme stili ayrıştırıcı olan öğretmen adayları ile bu örnekte ikinci sırada baskın olan özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adayları çalışmaya alınmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı iki özümseyen, iki ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adayı ile devam edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini öğretimlerine yansıttıkları saptanmıştır.

Boz ve Uzuntiryaki (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının öğretim stillerine etkisini incelemiştir. Ankara’da iki farklı üniversitenin Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 125 fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Enoch ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” 23 tane beşli likert tipi; “Öğretim Stili Ölçeği” ise 40 tane yedili likert tipi maddeden oluşmaktadır. “Öğretim Stili Ölçeği” uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci olmak üzere beş çeşit öğretim stilini tanımlamaktadır. Araştırmada; öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının öğretim stilleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Post-Hoc analizi sonucu öğrencilerin öğretmeni gözlemleyerek örnek almasına dayalı olan kişisel model öğretim stilinde yüksek ve düşük öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu çalışmanın önerilerinde; öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının gelişmesine imkân verilmesi ve buna dayanarak sınıf ortamında öğretim stillerini şekillendirmelerinin sağlanması yer almıştır.

Üredi (2006), “ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi” adlı çalışmasında ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen, “Öğretim Stili Ölçeği” ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını ölçmek için ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçları İstanbul ilinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 1306 öğretmene uygulanmıştır.

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

Küçüktepe (2007) tarafından yapılan “İlköğretim öğretmenlerinin öz oluşum türleriyle, mesleki etkililik algıları ve tercih ettikleri öğretme stilleri arasındaki ilişki” adlı çalışmanın amacı, İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının öz-oluşum türlerine ve tercih ettikleri öğretme stillerine göre incelenmesidir. Araştırmanın modeli ilişki tarama modeli olarak seçilmiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul’da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile 6.-8. sınıflarda görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Bilgisayar, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada örneklem tayini oransız küme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. 1691 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan birinci ölçek, öğretmenlerin öz-oluşum türlerini saptamak amacıyla Singelis (1994) tarafından geliştirilen ve Çukur tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öz-oluşum Ölçeği”dir. İkinci ölçek öğretmenlerin özyeterliklerini saptamak amacıyla Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” dir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, yapı geçerliği ve güvenirlik çalışması Diken (2005) tarafından

yapılmıştır. Ölçme araçlarından üçüncüsü, öğretmenlerin öğretme stillerini saptamak amacıyla Mamchur (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Saban tarafından yapılan “Yetişkinler İçin Tip Göstergesi Envanteri” dir. Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla kullanılan bir diğer veri toplama aracı da “Kişisel Bilgi Formu”dur. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri, okul türü, mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mezun oldukları okul türü ve branşları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öğretim stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, öğretmenlerin öğretme stilleri ile öz-oluşum türleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur

Üredi ve Üredi (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları” başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretme stillerini yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretme stili tercihleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretme Stili Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçme araçları İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 681 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucu, öğretmenlik meslek algısının uzman öğretme stiline % 5,4’ünü, otoriter öğretme stiline % 4,7’sini, kişisel model öğretme stiline % 8’ini, yol gösterici öğretme stiline % 12,7’sini, temsilci öğretme stiline % 10’nu açıkladığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, alan bilgisi algısının uzman ve otoriter öğretim stillerinin; mesleki formasyon ve alan bilgisi algısının kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Bilgin ve Bahar’ın (2008) yapmış olduğu ”Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 47 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara Grasha tarafından geliştirilen “Öğretme Stili Ölçeği” ve “Öğrenme Stili Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları; sınıf öğretmenlerinin uzman, yol gösterici ve

temsilci öğretme stillerini, otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olarak tercih ederken; işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerini bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olarak tercih ettiklerini göstermiştir. Öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öğretmenlerin bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş ve çalışmanın sonuçları eleştirel bir yaklaşımla yorumlanmıştır.

Kolay (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışmaya İstanbul'da resmi ve özel toplam 20 okulda çalışan 25 öğretmen ve onların sınıflarında okuyan 693 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. 2007-2008 öğretim yılında öğretmenlerin öğretim stillerini ölçen Öğretim Stilleri Ölçeği (ÖTSÖ), öğrencilerin Öğrenme Stillerini ölçen (ÖSÖ) ve güz dönemine ait konuları içeren Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi (FTDBT) uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda farklı öğretme stilindeki öğretmenlerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte farklı öğretme stilindeki öğretmenlerin farklı öğrenme stilindeki öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında bir etkileşim olmadığı görülmüştür.

Altay'ın (2009) yapmış olduğu “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillerinin İncelenmesi” çalışmasının amacı, beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stillerini incelemektir. Araştırmaya 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan, Çukurova ve Yüreğir ilçelerinde görev yapmakta olan 189 beşinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stillerini belirlemek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğretme Stili Ölçeği (Teaching Style Inventory) kullanılmıştır. Grasha'nın öğretme stili modelindeki dört öğretme stili grubunun her birini tercih eden birer öğretmenin sınıflarında gözlem yapılarak öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretme stilleri gözlemlenmiş ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla kendi öğretme stilleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin öğretme stilleri Grasha (1996) Öğretme Stilleri Ölçeği alt boyut puanlarına göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin temsilci, yol gösterici ve uzman öğretme stillerini

baskın olarak tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretme stilleri, Grasha'nın (1996) önerdiği ve birçok araştırmada kullanıldığı haliyle grup şeklinde değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimseyen temsilci/yol gösterici/uzman (%86,2) öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyete, kıdeme, en son mezun olunan okul türüne ve okutulan sınıf mevcuduna göre dağılımları incelendiğinde en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun temsilci/yol gösterici/uzman olduğu belirlenmiştir. Gözlem ve görüşme sonuçlarına göre ise öğretmenlerin Grasha (1996) öğretim stili modelinde belirlenen stillere uygun karakteristik özellikleri büyük oranda gösterdikleri görülmüştür. Sosyal Bilgiler Programı yapılandırmacı yaklaşımı temele alsada öğrenci merkezli öğretim stilleri yerine öğretmen merkezli öğretim stillerini kullanan öğretmenlerin de var olduğu belirlenmiştir. Öğretim programının, öğretmen kılavuz kitapların, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının, okul-öğrenci-çevre şartlarına uygun olmaması sebebiyle bazı okullarda kullanılmadığı, geleneksel öğretime devam edildiği ve öğretmenlerin geleneksel öğretim yaklaşımını temele alan öğretmen merkezli öğretim stillerini (uzman/otoriter ve kişisel/model/uzman/otoriter) sınıf ortamında kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerinin ve derse katılımının öğretmenin öğretim stilini etkileyen bir faktör olabileceği ve öğretmenin de öğrencilerin öğrenme stillerini şekillendirebileceği tespit edilmiştir.

Çolak ve Şensoy'un (2010) yapmış oldukları "Öğretmenlerin Öğretim Stili Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmasının amacı, en sade haliyle bir öğretmenin öğretim içeriğine bağlı olmaksızın süreklilik gösteren öğretime ilişkin tüm özelliklerini içine alan bir terim olan öğretim stili; öğrencilerin öğrenme stili, akademik başarı, sınıf yönetimi gibi pek çok öğrenme değişkeni üzerinde de etkili bir değişkendir. Dolayısıyla bu değişkenin daha net anlaşılması, diğer süreç değişkenlerinin niteliğinin artırılmasını da beraberinde getirecektir. Bu çalışmada da bu noktadan hareketle öğretim stili boyutu odak noktasına alınmış ve örneklem grubuna alınan öğretmenlerin öğretim stillerinin belirlenmesi ve belirlenen değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda bir özel okulda görev yapmakta olan 173 öğretmenin öğretim stilleri, Grasha tarafından geliştirilen ve Bilgin, Uzuntiryaki, ve Geban (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretim Stilleri Envanteri kullanılarak

belirlenmiştir. Grasha (2002) öğretme stili boyutlarını bütünleştirerek 4 öğretme stili grubu oluşturmuştur. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin Grasha'nın belirlediği gruplara girmediği görülmüştür. Bu nedenle her bir öğretim stili boyutu tek başına alınmış ve her bir öğretme stili boyutunun belirlenen bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ayrı ayrı belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla araştırmada bağımsız değişkenleri belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi formu kullanılmış ve cinsiyet, yaş, kıdem, branş, görev yapılan öğretim kademesi, bağımsız değişkenleri ile öğretme stillerinin boyutları arasındaki farklılığa bakılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre; yaş ve kıdem değişkenleri ile öğretim stilleri boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyet, branş ve görev yapılan öğretim kademesi ile öğretme stili boyutları arasında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda; otorite öğretme stili ve kolaylaştırıcı öğretme stili ile cinsiyet değişkeni arasında; branş değişkeni ile uzman, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretme stilleri arasında; öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi değişkeni ile de uzman ve kolaylaştırıcı öğretme stilleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında yorumlanarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu kapsamda öğrenen merkezli tasarımlara uygun öğretme stillerinin kullanılmasını sağlamada ilk adımın öğretmenlerin öğretme stillerinin belirlenmesi olduğundan hareketle öğretmenlerin öğretme stillerinin belirleneceği daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması ve öğretmenlerin öğretme stilleri konusunda bilgilendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu konuda hizmet-içi eğitimler düzenlenmesi de öğretmenlerde bu boyuta yönelik bir farkındalık oluşturulması açısından önemli görülmektedir.

Saracaloğlu, Dedeşali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasının amacı ilköğretim sınıf öğretmenleri, fen ve teknoloji öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. İlişkisel tarama modeli ile desenlenen bu araştırmada, İzmir ilinin merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve fen ve teknoloji dersi öğretmenleri evreni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise random yolla seçilen 200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf, fen ve teknoloji ve Türkçe öğretmenlerinin öğretme

stillerini belirlemek için dil geçerliği Sarıtaş ve Süral (2009) tarafından yapılan Grasha-Reichmann Öğretme Stilleri Ölçeği (GRTSS) kullanılmıştır. Grasha-Reichmann Öğretme Stili Ölçeği öğretim stillerini beş kategoriye ayırarak geniş bir çerçevede incelemektedir. Yapılan analizler sonucunda, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin sırasıyla rehber öğretim stili başta olmak üzere kişisel, danışman gibi öğrenci merkezli öğretim stilleri tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin belirli öğretim stilleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı, branş değişkenleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Süral'in (2010) yapmış olduğu Pamukkale Üniversitesi'nin Farklı Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretim Stillerinin Karşılaştırılması" çalışmasının amacı öğretim elemanlarının öğretim stillerinin belirlenmesi ve bu öğretim stillerinin araştırmacı tarafından belirlenen değişkenler ile karşılaştırılmasıdır. Bu çalışma için belirlenen örneklem grubu Pamukkale Üniversitesi'nin lisans düzeyinde eğitim veren fakültelerdir. Araştırmanın örneklemini, evrende bulunan 425 öğretim elemanı arasından 241 öğretim elemanı oluşturmuştur. Bu çalışmada Grasha-Reichmann tarafından hazırlanan Öğretim Stili Ölçeği (1994) kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretim stilleri ile cinsiyet, yaş, çalıştığı fakülte, verilen derslerin alanı değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bu anlamlı farkların sebebinin fakültelerde verilen derslerin içeriğine göre şekillenmesi olarak yorumlanmıştır.

Sarıtaş ve Süral'in (2010) yapmış oldukları Grasha - Reichmann Öğrenme ve Öğretim Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması'nın amacı Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS-1974) ve Grasha-Reichmann Öğretim Stili Ölçeklerinin (GRTSS-1994) Türkçe'ye uyarlanarak, yükseköğretim öğrencilerine ve öğretim elemanlarına uygulanabilir nitelikte olduğunu göstermektir. Bu çalışmada GRSLSS ölçeği 440 kişilik bir örneklem grubuna, GRTSS ölçeği ise 241 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. GRSLSS ölçeğinin gerçek uygulama sonucunda dil geçerliliğindeki korelasyonu .62 güvenirlik katsayısı .802, GRTSS ölçeğinin gerçek uygulama sonucunda dil geçerliliğindeki korelasyonu .80 güvenirlik katsayısı .875 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeklerin, Türkiye'deki örneklem gruplarında kullanılabilir nitelikte olduğu bulunmuştur.

Şahin'in (2010) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye

hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerindeki okullardan seçilen 50 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Öğretim stili Envanteri ve Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm 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. Öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterlik puanları ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir 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 hazırbulunuşluk 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 hazırbulunuşluğun mesleki yeterlik puanlarını yordamadığı tespit edilirken, uzman öğretim stili ile özyeterlik algılarının, mesleki yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup % 45'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Şentürk (2010) 7.sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine

Etkisi adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleri ile öğretim stillerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Aydın İli merkezindeki 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 954 7.sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin derslerine giren 21 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri, matematik başarıları Matematik Başarı Testi ile belirlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin öğretim stillerini belirlemek için Grasha Öğretme stili Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerinin yarıya yakının katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu, öğretmenlerin çoğunun temsilci/ kolaylaştırıcı/uzman öğretme stili grubunda yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerinin öğretim stillerinin matematik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saracaloğlu, Dinçer, Dedebali ve Dursun'un (2011) yapmış oldukları Sınıf, Fen ve Teknoloji İle Türkçe Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin İncelenmesi çalışmasının amacı, ilköğretim sınıf öğretmenleri, fen ve teknoloji öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında İzmir ili Karabağlar ilçesi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe, fen ve teknoloji ve sınıf öğretmenleri olmak üzere, toplam 410 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise 132'i kadın, 78'ü erkek olmak üzere random yolla seçilen toplam 210 öğretmen oluşturmaktadır. Buna göre evren, örneklemin %52.50'sini temsil etmektedir. Araştırmanın verileri, dil geçerliği Süral (2010) tarafından yapılan Grasha-Reichmann Öğretme Stilleri Ölçeği (GRTSS, 1994) ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin sırasıyla rehber öğretme stili başta olmak üzere kişisel, danışman gibi öğrenci merkezli öğretim stilleri tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin belirli öğretme stilleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı, branş değişkenleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali'nin (2012) yapmış oldukları "Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Öz yeterlikleri ve İş Doyumlarının Belirlenmesi" çalışmasının amacı ilköğretim 1. kademedeki görev yapan Sınıf öğretmenleri ile 2.

kademede görev yapan Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri, öz yeterlikleri ve iş doyumlarını belirlemek, aralarında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiş ve Muğla’da görev yapan sınıf, fen ve teknoloji ve türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Evrende yer alan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ve veri toplama araçlarını doldurmaya gönüllü olan öğretmenlerle yürütülen eldeki araştırmaya toplam 200 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek için Grasha-Reichmann Öğretim Stilleri Ölçeği, öz yeterliklerini belirlemek için Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve iş doyumlarını belirlemek için Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için 8 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, tüm öğretim stillerini, çoğunlukla yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin, iş doyumları düzeyleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla işlerinden “memnun” ve “çok memnun” oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri açısından ise, otoriter öğretim stilini tercih eden kadın öğretmenler ve danışman öğretim stilini tercih eden hizmet içi eğitime katılmış öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin branşa göre öz yeterlik algıları arasında, öğrenci katılımını sağlama alt boyutu dışında, diğer tüm alt boyutlar ve değişkenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. İçsel ve dışsal iş doyumları puanları arasında, öğretmenler arasında tüm değişkenler açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğretmen öz yeterliği arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif; öğretim stilleri ile iş doyumları ve öğretmen öz yeterliği ile iş doyumları arasında ise düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Kaleci'nin (2012) Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki adlı çalışmasında matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalındaki II. III. ve IV. sınıfta öğrenim gören toplam 374 öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek için Schommer'in (1990) geliştirdiği, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Epistemolojik İnanç

Ölçeği”; öğrenme stillerini belirlenmek 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 uyarlaması yapılan “Grasha Öğretme stili Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubu 3. Grup (Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman) iken, en az tercih ettikleri öğretim stili grubu ise 2. grup (Kişisel Model/Uzman/Otoriter) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayların öğretim stili tercihleriyle epistemolojik inanç alt boyutlarından öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek doğruya olan inanç alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayların öğrenme stilleri ile öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim stilleri; cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Saraç ve Muştu 'nun (2013) yapmış oldukları Öğretmen Adaylarının Beden Eğitimi Öğretim Stillerini Kullanım Düzeyleri ile Stillere İlişkin Değer Algılarının İncelenmesi adlı çalışmanın amacı, kız ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının kendi öğretim stili tercihlerinin belirlenmesi ve bu stillere ilişkin değer algılarının incelenmesidir. Çalışmaya 5 farklı üniversitede okuyan 61 kız beden eğitimi öğretmen adayı, 80 erkek beden eğitimi öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çalışmada Kulinna and Cothran tarafından 2003 yılında geliştirilen, İnce ve Hönük tarafından ise 2010 yılında Türkçe’ye uyarlanan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri Algı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmen adayları arasında en çok tercih edilen öğretim stilleri Komut, uygulama ve karşılıklı stillerinin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, katılımcıların öğretim stillerine ilişkin değer algılarına bakıldığında, uygulama ve karşılıklı tarzı komut boyutlarında en yüksek ortalamalar elde edilmiştir. Kadın katılımcıların erkeklere göre uygulama stili daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Buna ek olarak, öğretim stillerine ilişkin değer algılarında kadın ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, beden eğitimi öğretmen adaylarının daha çok öğretmen merkezli öğretim stillerine yönelik bir eğilimi ve algısının olduğu görülmüştür.

Gencel'in (2013) çalışmasının amacı öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini incelemek ve Türkiye ile ABD'deki öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini karşılaştırmak olarak belirlenmiştir. Çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlere (N=283) Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretim Stilleri Envanteri", ABD'deki öğretmenlere (N=229) envanterin özgün formu uygulanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde dağılımları verilmiş ve ki-kare testi yapılmıştır. Bulgular ABD ve Türkiye'deki öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. ABD'de en fazla tercih edilen öğretim stilinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman, en az tercih edilen öğretim stilinin ise uzman/otorite olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ise kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman en fazla tercih edilen öğretim stili iken kişisel model/uzman/otorite en az tercih edilen öğretim stili olmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin yaygın olarak tercih ettiği öğretim stilinin hümanist yaklaşıma uygun olması olumlu bir sonuç olarak görülmüş ancak otorite/uzman öğretim stilinin de ikinci sırada tercih edilmesi dikkat çekici bulunmuştur. Bu bulgu, Türk Eğitim Sisteminde bir geçiş dönemi yaşandığı, yeniden yapılanma çalışmaları ile öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli eğitim anlayışına yöneldikleri biçiminde yorumlanmıştır.

2.2.1.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Çalışmalar

Gürbüz ve Kışoğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen Edebiyat Ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği) çalışmasının amacı tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen edebiyat fakültesi mezunlarıyla eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde tezsiz yüksek lisans programına devam eden 103 fen edebiyat fakültesi mezunu ile 117 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada Çetin (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının fakülte değişkenine göre farklılaşmadığı, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre ise adayların

tutumlarında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında farklılık olduğu bulunurken, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmen adaylarının üniversiteye girişte, üst sıralardaki tercihleri arasında eğitim fakültesi tercihleri bulunmasının, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Doğan ve Çoban (2009) tarafından yapılan Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi çalışmasının amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi, tutum ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tutum ve kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin saptanmasıdır. Araştırma grubunu 321 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ve “Beck Kaygı Envanteri” uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kızların, mesleğini yakınlarına önerenlerin, mesleğini sevenlerin ve iş bulma konusunda iyimser olanların daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İş bulma konusunda karamsar olanların daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir.

Baykara Pehlivan (2010), öğretmen adaylarının, öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmış ve adayların öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada Muğla Üniversitesi İlköğretim Öğretmenliği Bölümünde Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören, toplam 306 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri” ve Üstüner tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ayrıştırma ve özümseme öğrenme stilini daha çok tercih ettiği; öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamalarının, kız adayların lehine anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenim türlerine ve öğrenme stillerine göre değişmediği görülmüştür. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamaları Fen

Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının ortalamalarından anlamlı farklılık göstermiştir.

Camadan ve Duysak (2010) tarafından yapılan Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği çalışmasında, farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışma, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 180 Sınıf, 101 İlköğretim Matematik, 42 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 33 Fen Bilgisi ve 30 Sosyal Bilgiler öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 386 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Özgür (1994) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tutum ölçeğinde Sosyal Bilimler (Sınıf, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler) alanı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının, Fen Bilimleri (İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi) alanındakilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Sınavsız öğrenci alan liselerden mezun olan öğretmen adaylarının, sınavla öğrenci alan liselerden mezun olanlara göre daha olumlu tutumları olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programını tercih etme sırasına bağlı olarak ise tutum puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yapılan mesleki rehberlik çalışmalarında öğrencilerin tutumları göz ardı edilmemelidir.

Usta ve Korkmaz (2010) tarafından yapılan Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri Ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve bilgisayar yeterlikleri ile teknoloji kullanımına karşı tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür ve araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören toplam 106 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı bilgisayar becerilerine yeterli düzeyde sahip olduğunu düşünmektedir. Bir diğer bulgu, sınıf öğretmenliği

öğrencileri kendilerini sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine göre bilgisayar yeterlik düzeyleri açısından daha yeterli olarak algılamakla birlikte bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Her iki ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algıları genel olarak olumludur. Öğretmen adaylarının bu olumlu algı düzeyleri, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik okur-yazarlık düzeyleri arttıkça eğitim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumlarında da yükselme görülmektedir.

Aslan ve Yalçın'ın (2013) yapmış oldukları Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması isimli çalışmasının amacı, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının beş faktör kişilik boyutlarının yordayıcılığı açısından değerlendirilerek öğretmenliğe ilişkin tutum ile beş faktör kişilik boyutları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılı sonbahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alan 270'i kız, 89'u erkek olmak üzere toplam 359 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır. Elde edilen verileri hiyerarşik regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre duygusal dengesizlik/nevrotizm, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik boyutlarının öğretmenliğe ilişkin tutumun yordayıcıları oldukları görülürken; dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutunun olmadığı belirlenmiştir.

2.2.1.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar

Şentürk (2007) tarafından yapılan Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları çalışmasının amacı, öğretmen adayı öğrencilerin algılarına göre uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaçla geliştirilen anket Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden 167 öğretmen adayı öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, rehber öğretmenlerin çağdaş yaklaşıma uygun davranışları istenen düzeyde göstermedikleri, geleneksel yaklaşıma uygun davranışları ise beklenenden çok daha ağırlıklı olarak kullandıkları görülmüştür.

Kaya (2008) tarafında yapılan araştırmada Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan Türkçe dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Araştırmada, 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim okulu 1-5. sınıflarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile henüz yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulamaya başlamayan ve 6. , 7. ve 8. sınıflarda davranışçı öğrenme yaklaşımını uygulamaya devam eden Türkçe dal öğretmenlerinin, Türkçe derslerindeki sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması yapılarak bu yaklaşımların ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarına etkileri incelenmeye çalışılmıştır. İki yaklaşımın da henüz uygulamada olduğu geçiş döneminde yapılan bu araştırmayla, iki yaklaşımın karşılaştırılması fırsatı yakalanmıştır. Araştırmada, 200'ü sınıf öğretmeni, 200'ü Türkçe dal öğretmeni, 600'ü I. Kademe (3. , 4. ve 5. sınıf) öğrencisi ve 600'ü II. Kademe (6. , 7. ve 8. sınıf) öğrencisi olmak üzere toplam 1600 ölçek uygulaması yapılmıştır. Ayrıca 15 sınıf öğretmeni, 15 Türkçe dal öğretmeni ile bunların birer öğrencisi olmak üzere toplam 30 öğretmenin ve 30 öğrencinin görüşlerine başvurulmuş, sınıf gözlemi ve doküman incelemesi yapılmıştır. Böylece araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları karşılaştırıldığında; sınıf öğretmenlerinin genelde, sınıf yönetimi uygulamaları konusunda ve özelde de Sınıf Örgütlenmesi, Öğrenme İklimi, Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi, Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma, Çoklu Zekâ Uygulamaları, Yaparak Yaşayarak Öğrenme, Öğrenilenlerin Sorgulanması, Öğrenci Gelişimi boyutlarında olmak üzere Türkçe dal öğretmenlerine göre daha olumlu bir algı geliştirdikleri belirlenmiştir. Nicel araştırma teknikleriyle elde edilen bulguların, nitel araştırma tekniklerinden olan gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile elde edilen bulgular tarafından da desteklendiği görülmüştür.

Yaşar (2008) tarafından yapılan İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları adlı yüksek lisans çalışmasının amacı Kastamonu'da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının uyguladıkları müfredat yaklaşımı ile uyumlu olup olmadığını incelemektir. Veriler araştırmacılar

tarafından geliştirilmiş ve pilot çalışması yapılmış olan Sınıf Yönetimi Anketi kullanılarak Kastamonu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmaya 265 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucu öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmayı tercih ettiğini göstermiştir. Bu da genel olarak öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımının yapılandırmacı müfredat yaklaşımı ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda mesleki kıdem, branş, sertifika programı çeşidi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımına etkisi olduğu; cinsiyet değişkenine göre ise bir fark olmadığı görülmüştür.

Karadağ, Baloğlu ve Cesur (2009) tarafından gerçekleştirilen Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Bir Araştırma çalışmasında ilköğretim birinci kademede görevli öğretmenlerin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile algıladıkları mesleki benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu çalışmanın evrenini İstanbul ili Silivri ilçesinde 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında 41 okulda görev yapan 338 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek üzere bu okullar arasından küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 18 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okullarda görevli 129 sınıf öğretmeni ise bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak her ikisi de araştırmacılar tarafından geliştirilen Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasında orta üstü düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Akar, vd. (2010) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi çalışmasında anaokulları ve ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamaları ile ilgili yaşantılarını örnek olay araştırma metodu ile tespit etmek ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Ankara ilinden toplam 19 öğretmenle yürütülmüştür. Bu nitel çalışmanın verileri, görüşme yoluyla elde edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı, öğretmenlerle ilgili demografik bilgilerin dışında,

katılımcıların sınıf yönetimiyle ilgili yaklaşımlarını ve deneyimlerini saptamak amacıyla hazırlanan 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, sınıfın fiziksel durumu ve donanımı, okuldaki ve sınıftaki ilk günler, okul ve sınıf kuralları, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenme ortamı ve etkinlikler, öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı alınan önlemler ve okul-veli-öğretmen ilişkisi ile ilgilidir. Yapılan nitel analizler sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları beş temaya bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bunlar: fiziksel ortam, sınıftaki ilk günler ve motivasyon, kurallar ve alışıl gelmiş sınıf-içi uygulamaları, dersin akışını bozan davranışlar ve veli-öğretmen-okul işbirliği olarak ortaya çıkmıştır.

Çankaya vd. (2010) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki çalışmasının amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini Elazığ ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, çalışma evreni içerisinde tesadüfi olarak belirlenen 20 okulda görev yapan 540 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında ise daha düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kaya ve Alım (2013) tarafından gerçekleştirilen Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımları çalışmasında coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin karşılaştıkları sorunların, sınıf yönetimini nasıl sağladıklarının ve bu konudaki önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Belirlenen çalışma grubuna (örneklem) Gaziantep il merkezinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 17 farklı lisede görev yapan zümre başkanı coğrafya öğretmenleri seçilmiş ve bu araştırma çerçevesinde seçilen bu öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmen görüşlerinden hareketle sınıf içinde karşılaşılan sorunların öğrenci kaynaklı olduğu; öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok önlemsel, gelişimsel ve tepkisel model yaklaşımlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Sınıf içinde karşılaşılan sorunlar göz önünde bulundurularak; öğretmen adaylarının ilerlemecilik felsefesi doğrultusunda

çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına uygun olarak daha donanımlı yetiştirilmesi, öğretmenlere ise mesleki süreçlerinde değişen şartlar da göz önünde bulundurularak periyodik aralıklarla hizmet içi eğitimin verilmesi önerilmektedir.

2.2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.2.2.1. Öğretme Stili İle İlgili Araştırmalar

Dunkerly Wolbrink'in (1984) yaptığı bir çalışmanın amacı öğrencilerin, öğretmenlerinin öğretme stiliyle ilgili tercihlerini dikkatli bir şekilde incelemektir. Bu araştırmanın katılımcılarını bir kişisel gelişim kursundaki öğretmenler ve yetişkin öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada Carl Glickman'ın teorisindeki bilişsel/kavramsal ve sorumluluk seviyelerinden yararlanılarak öğretme stili tanımlayıcıları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretme stilleri Öğretme Stili Ölçeği ile belirlenmiştir. Yetişkin öğrencilerin seçip tercih ettikleri öğretmenlerin öğretme stili değerlendirilmiştir. Araştırmaya 133 yetişkin öğrenci ve 7 öğretmen katılmıştır. Yetişkinlerin öğretme stilleri içinde sorumluluk anketi ve bilişsel/kavramsal araçlar ile ilişkileri değerlendirmek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel/kavramsal ve sorumluluk seviyelerinin birbirinden bağımsız değişkenler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen stillerinin öğretmenlerin % 50'sinden azının öğretme stiliyle eşleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca yetişkin öğrenciler, karma öğretme stillerini daha iyi bulup tercihlerini bu yönde kullanmışlardır.

Hanpol (1987) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin bir biyoloji kursunda öğrenme stilleri, öğretme stilleri algıları ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ramkhamhaeng Üniversitesi'nin 74 birinci sınıf yüksekokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacı Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği'ni Tayland diline uyarlanarak bir öğrenme stilleri ölçeği hazırlamış ve bu ölçek öğrencilerin öğrenme stillerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretme stilleri ise iki yolla değerlendirilmiştir. Birincisi, biyoloji kursuna ait video kayıtlarını incelenmiş, ikincisi ise kurs tamamlandıktan sonra öğrencilere öğretmenlerin öğretme stili algılarıyla ilgili bilgi edinebilmek için hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Öğrencilerin başarıları için yüksek okul akademik başarı puan ortalamaları kullanılmış ve bu puanlarla öğrencilerin önceki başarılarının da

kontrolü sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretme stilleri algılarının eşleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, öğrencileri öğrenme stilleri, öğretme stilleri algıları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırma, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerinin uyumunun önemine ve ileriki araştırmalarda daha belirginleştirilmiş öğretim stili ölçme araçlarının kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Mordi (1991), yapmış olduğu bir çalışmada öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarını; sosyo-ekonomik durum, öğrencilerin özellikleri, okulun özellikleri ve öğrenme ve öğretme yönünden incelenmiştir. Çalışmaya 94 ilköğretim okulundan 2152 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Korelasyon ve regresyon analizi sonuçları sosyoekonomik durum %1, öğrenci özellikleri %16, okulun özellikleri %11 ve öğrenme ve öğretim stillerinin %41 öğrencilerin fen bilimlerine karşı olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri de öğrenme ve öğretme stilleridir. Bu çalışmaya göre; öğretmenlerin sınıf ortamındaki bütün davranışlarının kısaca, öğretme stillerinin öğrencilerin fen bilimleri tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Grasha (1994) yaptığı bir araştırmada, fakültelerde çalışmakta olan öğretim üyelerinin öğretme stili tercihlerini incelemiştir. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli üniversitelerden 381 fakülte öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Grasha'nın (1994) geliştirdiği "Öğretim Stili Ölçeği" ile öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla öğretim elemanlarının yaş, cinsiyet, branş ve akademik derecelerinin yer aldığı "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının uzman/otoriter öğretim stillerini kullanmaya eğilimli oldukları, kadınların erkeklere göre temsilci/yol gösterici/uzman/öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri ve kadınların en az tercih ettikleri öğretme stillerinin uzman/otoriter olduğu ortaya çıkmıştır.

Hayes ve Allinson (1997) ise araştırmalarında öğrenme stillerine uygun öğretim stillerini benimsememenin daha fazla rehberlik ve yapılandırmaya ihtiyaç duyan alan bağımlı öğrenciler için yararlı olduğunu; öğrenme stillerine uygun öğretme stillerini benimsemenin ise daha çok özerklik tercih eden ve kişisel etkileşimi daha az kullanan alan bağımsız öğrenciler için daha yararlı olduğunu belirlenmiştir. Araştırmacılar bunun

nedenini ise alan bağımlı öğrencilerin, genellikle alan bağımsız öğretmenlerin sağladıkları yapılardan yararlanmalarına bağlamaktadırlar.

Levine (1998) yaptığı bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim stili ile matematik öğretimine yönelik kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya orta yaş grubundaki 28 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki şekilde gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin gerçekleştirmek istedikleri matematik öğretim biçimi, matematik öğretimine ilişki kaygıları bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, matematik kaygısının, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim stilleri arasında farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretime, öğrenci merkezli olarak başladığında matematik öğretimindeki kaygı düzeyinin öğretmen merkezli olarak başladığından daha düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenci merkezli öğretim stiline sahip öğretmenlerde, matematik öğretimi sırasında görülen kaygı oranında önemli bir düşüş olduğu saptanmıştır.

Tucker (1998), doktora tez çalışmasında, ticaret öğretmenlerinin öğretim stilleri ve öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek üzere Canfield Öğretim Stilleri Envanteri ve Canfield Öğrenme Stilleri Envanterini kullanmıştır. Araştırmanın amaçları; öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stilleri arasında eşleşme olup olmayacağına belirlenmesi ve verilen bu derste stil eşleştirme ile sınıf sıralamaları ve final notları ile gösterilen öğrenci başarısı arasında ve stil eşleştirme ile öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmeleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemesidir. Katılımcılar, Güneybatı Virginia’daki iki devlet yüksek okullundan 5 öğretmen ve 99 öğrencidir. Katılımcı öğrencilerin yaş ortalaması 35 olup 18 ile 62 arasında değişmektedir. Öğretmenler, Canfield Öğretim Stilleri Envanterindeki öğrencilere açık, mantıksal ve düzenli bir biçimde kendi materyallerini sunduklarını ifade eden Organizasyon, İnsanlar, Doğrudan Deneyim ve A-Etkisi ölçeklerine daha çok ilgi gösterirken, Rekabet, Sayısal, Okuma ve D-Etkisi ölçeklerini en az tercih etmişlerdir. Öğrenciler, Canfield Öğrenme Stilleri Envanterindeki elle yapılan ya da performans durumlarını gerektiren açıkça düzenlenmiş ve anlamlı ders çalışmadan hoşlandıklarını ifade ettikleri Organizasyon, İnsanlar, Doğrudan Deneyim ve B-Beklentisi ölçeklerine daha çok ilgi göstermişlerdir. Ayrıca, öğrenciler gerçek-dünya deneyimleri ile yakından ilişkili olan etkinliklerde sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile

etkileşimde bulunmaktan hoşlanmışlardır. En az tercih ettikleri ölçekler ise Bağımsız, Sayısal, Okuma ve D-beklentisidir. Bu çalışmada, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin %36'sı öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile uyumdadır. Varyans analizi sonuçlarına göre, öğrenme stili/öğretim stili eşleşmesi ve dersteki sıralamalar ve final sınavı notları ile gösterilen öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğrenme stili/öğretim stili eşleşmesi ve öğretmen değerlendirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine de, dersteki sıralamalar ve final sınavı notları, öğretmen değerlendirmeleri ve ortalama sıralama puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Lindsay (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretim stili, öğrenme stili ve kullanılan eğitim teknolojisinin öğrenci başarısı ve tatmini üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğrenme ve öğretim stilleri Kolb tarafından geliştirilmiş olan ölçeklerle belirlenirken; öğrencilerin tatmini "Öğrenci Tatmini Anket Formu" ile belirlenmiştir. Öğrenci başarısı ise dönem içi ve dönem sonu notlarıyla tespit belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenme stili ve öğretim stili arasında uyum sağlandığında ve buna teknoloji kullanımı da eklendiğinde öğrenci başarısı ve tatmininin arttığı saptanmıştır.

Benzer şekilde Miglietti ve Strange (1998) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrenci merkezli öğretim stillerini kullanan öğretmenlerin, öğrencilerinin tatmin ve başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı Chin'anga (1999) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin öğretim stillerinin öğrencilerdeki kabul etme, olumlu öz-kavram geliştirme ve öğretmeye ilişkin performans artırma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmeye ilişkin performans ile öz-kavram geliştirme arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında teşvik edici stil ile öğretmeye ilişkin performans, öğrencilerdeki kabul, yaş, anne babanın çalışması etkenleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) tarafından yapılan çalışmanın amacı; sınıflarda kullanılan teknolojik yöntemlerin öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleriyle ilişkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla 50 öğretim üyesi ve onların öğrencileriyle çalışılmıştır. Öğretim üyelerinden eğitim teknolojilerini kullandıkları ve kullanmadıkları dersleri bildirmeleri istenmiştir. Fakülte üyeleri ortalama olarak dört farklı eğitim teknolojisini kullandıklarını bildirmişlerdir.

Bu çalışmada öğretim üyelerinin eğitim teknolojilerini kullandıkları dersler ile geleneksel eğitim verdikleri dersler karşılaştırılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretim üyelerinin öğretme stilleri ve öğrencilerin ders notları dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda; geleneksel eğitimin olduğu sınıflarda bağımlı öğrenme stili ile ders başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ders notları düştükçe bağımlı öğrenme stiline sahip olma eğilimleri artmaktadır. Ancak teknoloji sınıflarında böyle bir ilişki yoktur. Her iki sınıfta da rekabetçi öğrenme stili ile ders notları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İşbirlikçi öğrencilerin ise hem teknoloji sınıfında hem de geleneksel sınıfta yüksek not alma eğiliminde oldukları görülmüştür. Her iki sınıfta da katılımcı öğrencilerin başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmada formal öğretme stiline sahip öğretim üyelerinin öğrencilerinin başarılarının düşük, kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretme stiline sahip öğretim üyelerinin öğrencilerinin başarıları ise yüksektir. Teknoloji sınıflarında uzman öğretme stiline sahip öğretim üyelerinin öğrencilerinin genelde rekabetçi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Resmi otoriter öğretme stiline sahip öğretim üyelerinin öğrencilerinin ise genelde pasif öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Geleneksel sınıflarda ise temsilci ve kolaylaştırıcı öğretme stiline sahip öğretim üyelerinin öğrencilerinin işbirlikli stilde olduğu, kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretme stiline sahip öğretim üyelerinin öğrencilerinin de katılımcı stilde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

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

Mitchell (2000) yaptığı bir araştırmada, web-tabanlı uzaktan eğitim dersinde öğretme stilleri ile öğrenme stilleri eşleştirmesinin bayan öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Saint Mary of the Woods Yüksek Okulu'nda öğrenim gören bayan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, üç adet web-tabanlı öğretim uygulamasına tabi tutulmuştur. Motivasyonu, entelektüel ilgiyi ve işe yararlığı ölçen bir anketi cevaplamışlardır. Araştırmada, Myers-Briggs'in "Öğrenme Stili Ölçeği" ve Grasha'nın (1996) "Öğretme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Grasha'nın (1996) Öğretme Stili Ölçeği'nin dört öğretme stili gruplamasından yararlanılarak araştırmanın istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırmada dört öğretme stili gruplaması şu şekilde açıklanmıştır. Bunlar; uzman/otoriter (duyuşsal baskınlık), kişisel model/uzman/otoriter (ussal baskınlık), yol gösterici/kişisel model/uzman (hissel baskınlık) ve temsilci/yol gösterici/uzman (sezgisel baskınlık)dır. Araştırma sonucuna göre web-tabanlı eğitim olarak öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştiren bayanların; öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştirmeyen bayanlara göre web-tabanlı uzaktan eğitim dersindeki başarı ve tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada uzman/otoriter öğretme stili grubunu tercih eden katılımcıların, yol gösterici/kişisel model/uzman öğretme stili grubunu tercih eden katılımcılara göre daha düşük tutuma sahip oldukları da ortaya çıkarılmıştır. Genel olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretme stilleri eşleştirildiğinde web-tabanlı uzaktan eğitim dersindeki başarılarının ve bu derse yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Reed (2000), doktora çalışmasında Virginia Eyaleti'ndeki ortaokul teknoloji eğitimi öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile laboratuvar ortamlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretme ve öğrenme stilleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğuna dair varsayımına dayanarak, öğretmenlerin bir laboratuvar tipini (geleneksel ya da modüler) diğerine tercih etmeleri bir öğrenme stili konusu olduğu hipotezi kurulmuştur. 392 öğretmenden rasgele seçilen 192'sine demografik anket, Öğrenme Türü Ölçeği gönderilmiştir. Veriler, olasılık Çizelgeları ve Pearson'ın Ki-Kare analizleri ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin %42.5'i cevap vermiştir ve %78 ölçek kullanılabilir durumdadır. Katılımcılar, Öğrenme Tipleri Ölçeğinde tanımlanan dört stilden (yaratıcı – imaginative-, analitik – analytic-, sağduyulu -common sense- ve dinamik – dynamic) en çok sağ duyu olanı işaretlemişlerdir.

Stitt-Gohdes'in (2001) gerçekleştirdiği bir araştırmada; bir iş eğitimi yüksekokulundaki öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleşip eşleşmediği araştırılmıştır. Araştırmaya 8 öğretmen ve 212 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere “Canfield Öğrenme Stili Ölçeği” ve öğretmenlere “Canfield Öğretim Stili Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri belirlenmiştir. İkinci aşamada, sekiz öğretmenin tercih ettiği öğretim stili ile onların öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin eşleşip eşleşmediğine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarında, en çok tercih edilen öğretim stiline “doğrudan deneyim” olduğu ve en az tercih edilen öğretim stiline ise “okuma” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin en çok tercih ettiği öğrenme stilleri ile öğretmenlerin en çok tercih ettiği öğretim stilleri arasında bir eşleşme olduğu saptanmıştır.

Nelson (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ilköğretim sınıflarında öğretimde bilgisayar kullanımı ve öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, öğretim sürecinde bilgisayar kullanan beş sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stilleri; öğretmen merkezli stiller ve öğrenci merkezli stiller alt boyutlarında ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretimde bilgisayar kullanan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri saptanmıştır.

Erchul (2001) yaptığı araştırmada öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına bağlı olarak öğretim stili tercihlerini incelemiştir. Araştırmada “Öğrenci Çalışma Alışkanlıkları için Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin aktif yaşantılara dayalı çalışmalar yaparak bilgiyi edindikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrenme davranışlarındaki farklı öğretim stili tercihlerinin belirleyici olmasına da araştırma sonuçlarında yer almıştır.

Lester Short (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal hizmetler alan eğitiminde öğrenme, öğretim ve danışmanlık stilleri tespit edilerek; öğrenme, öğretim ve danışmanlık stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amacın yanında; alan öğretmenlerinin ve öğrencilerinin çalışma uyumları ile alan deneyimlerine yönelik memnuniyet düzeyleri de araştırılmıştır. Araştırmaya 334 öğrenci ve 250 alan öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı bilgi formu; öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Grasha-Reichmann (1975) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği”; alan

öğretmenlerinin öğretim stillerini belirlemek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”; alan öğretmenlerinin danışmanlık stillerini belirlemek için Friedlander ve Ward (1994) tarafından geliştirilen “Danışmanlık Stili Ölçeği” ve son olarak da çalışma uyumunu tespit etmek için Efstation, Patton ve Kardash’s (1990) tarafından geliştirilen “Yöneticiler ve Danışmanlar için Çalışma Uyumu Ölçeği ” kullanılmıştır. Araştırmada Grasha-Reichmann’ın (1975) “Öğrenme Stilleri Ölçeği”ne göre öğrencilerin ve alan öğretmenlerinin büyük bir bölümünün işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Grasha’nın (1996) “Öğretim Stili Ölçeği”nden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin temsilci ve yol gösterici öğretim stillerini yaygın olarak kullandıklarını göstermiştir. Alan öğretmenlerin çalışma uyumu ölçeğinde tercihlerini “karşılıklı anlayış”tan yana kullandıkları, öğrencilerin ise “alıcı odak”ı tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğrenme stilleri arasında ve öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Everitt (2001) tarafından 64 klinik eğitim öğrencisi ve 34 öğretim elemanı üzerinde yapılan araştırmada, klinik eğitimleri boyunca, öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki etkileşimin öğrenme ve kullandıkları öğretim stillerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelenmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin aldıkları yüksek puanlar ile uygun öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretim elemanlarının ise düşük veya ortalama bir oranda başarıya sahip öğrencilerin kazanımlarını uygun öğrenmeler ve öğretim stilleri tercihleri yoluyla telafi ettikleri belirlenmiştir.

Matthew (2001) tarafından 206 üniversite öğrencisi ve 46 öğretim elemanı üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim elemanlarının öğretim stilleri arasındaki uyum incelenmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel ve grup stillerine nazaran dokunsal ve işitsel öğrenme stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının büyük bir kısmı, öğrencilerin kendilerine uygun olmayan öğrenme stilleri ile tercih edilen öğretim stilleri konusunda sıkıntılı oldukları, inişli çıkışlı bir başarı gerçekleştirdiklerini ve uygun olmayan stillerinin yanlış öğrenmelere yol açacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yüzden planlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Cheng (2001) tarafından 68 kolej öğretmeni ve 666 kolej öğrencisi üzerinde yapılan ve kolej öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin karşılaştırılmasını amaçlayan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla tercih ettikleri öğrenme stiline, işitsel stil olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri için bireysel stil kullanmalarından daha çok grup stili ve kinestetik stil kullanarak kendi öğrenmelerini nasıl sağlayacaklarını göstermeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Weng, (2001) tarafından yapılan 161 üniversite öğrencisinin öğretim stilleri tercihleri ve öğrenme stili tercihleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda; beş farklı akademik disiplindeki öğrencilerin çoğu baskın öğrenme stili olarak “Aktif deneyimleri” tercih etmişlerdir. Ayrıca sınıf dışında yapılan beden eğitimi dersi hariç diğer dersler için araştırmaya dayalı öğretim stili boyutunu tercih etmişlerdir. Tüm disiplinlerin dörde birinden daha azı için öğrenme stilleri tercihleri, öğretimsel davranış tercihleri ve öğretim stilleri kullanma tercihi arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur.

O' Brien (2001) tarafından yapılan ve rehabilitasyon eğitimcilerinin felsefe öğretimi ve öğretim stillerinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın sonuçlarına göre mesleki rehabilitasyon ile öğretmenlerin felsefi uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, grup analizine göre ise öğretmenler, davranışçı karar vericiler, keşfedici rehberler ve ilerleyici destekleyiciler olarak tanımlanmıştır.

Nigel ve Sherry (2001) tarafından 73 üniversite mezunu yetişkin üzerinde yapılan ve öğrenme stili ile öğretim stili uyumunu belirlemeyi amaçlayan deneysel araştırmanın sonuçlarına göre, uygun öğrenme koşulları sağlandığında ortaya çıkan öğrenci performansları ile uygun olmayan koşullarda ortaya çıkan öğrenci performansları arasında uygun öğrenme koşullarında öğrenen öğrencilerin anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca konulara ait kavramların öğretimi sırasında uygun olan öğretim materyallerini kullanmanın ve uygun olmayanlara göre daha olumlu öğrenme sonuçları ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Buna ek olarak yetişkinlerin öğretim stili tercihlerinin mesleki kıdeme göre belirgin bir biçimde farklılaştığı da tespit edilmiştir.

Smutz (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretim stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki uyumun bilgisayar destekli öğretim sürecine etkisi incelenmiştir. Bu

amaçla araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere bilgisayar destekli eğitim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan programda öğrencilerin yarısına öğrenme stilleri ile uyuşan yarısına da öğrenme stilleri ile uyuşmayan ve farklı öğretme stillerini yansıtan bir düzenleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan bilgisayar destekli eğitim programlarının uygulandığı öğrenme ve öğretme stilleri uyuşan grupla, öğrenme ve öğretme stilleri uyuşmayan gruplar arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmada öğrencilerin algısal tercihlerinden öğretme ve öğrenme stillerini ayırt edemedikleri de ortaya çıkmıştır.

Lloyd (2002), tarafından yapılan bir araştırmada, Ontario’da bir fakültede çalışan öğretim elemanlarının bilgisayar teknolojisine ilişkin bilişsel davranışları ve öğretme stilleri incelenmiştir. Araştırmaya 158 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerine Araştırmada veri toplama araçları olarak Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretme Stili Ölçeği”; “Bilgisayar Davranış Ölçeği”; “Davranışsal Kontrol ve Öğretimde Bilgisayar Kullanımı Ölçeği” ve fakülte öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu araştırmada Lloyd öğretim elemanlarının öğretme stillerini belirlemek amacıyla Grasha’nın (1996) Öğretme Stili Ölçeği’nin dört bileşeninden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda fakültede, öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin bilişsel davranışların bilgisayar kullanımı üzerinde olumlu etkilere yol açtığı tespit edilmiştir. Ayrıca bayan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretme stiline sahip oldukları ve erkek öğretmenlere göre öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada bilgisayar kullanımı ile öğretme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiş ve öğretme stili ile bilgisayarla öğretime karşı tutum arasında da beklenen anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Quitadamo (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretme stillerinin (öğretme sürecinde rol oynayan davranışlar, tutumlar ve inançlar bütünü) ve işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 474 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Grasha’nın (1996) “Öğretme Stili Ölçeği”; “Eleştirel Düşünme Performansı Ölçeği” ve “Akran Grupları için İşbirlikçi Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde öğretme stillerinin ve akran gruplarında işbirlikli öğrenmenin etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretme stillerinin

ve işbirlikli öğrenmenin fen ve matematik öğreniminde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişimlerini olumlu etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Kathryn (2002) tarafından 452 onikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan ve ergenlik döneminde öğrenci uyumu ve öğretme stili ilişkisini incelenmeyi amaçlayan araştırmanın sonuçları beş farklı öğretim boyutunda öğrenci motivasyonu sosyal davranış ve başarı durumları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencinin amaç ve ilgileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken, akademik performans ve sosyal davranış arasında ters yönde negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Scattlon (2002) tarafından beş öğretim elemanı üzerinde yapılan çalışmada, öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun tercih ettikleri öğretim stilli esnekliğine yönelik bakış açıları incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretim elemanlarının tümünün öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerinin farkında oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanları, kendi öğretim stillerine yönelik esneklikleri için gerekli olan unsurları, öğretim programı içeriği, öğrenci karakteristikleri, zaman, kaynaklar ve politik yansımalar olarak belirtmişlerdir.

Briggs (2003) tarafından 2 farklı okul ve 5 grup dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapılan ve öğretmenlerin öğretme stili ile öğrencilerin öğrenme stilleri uyumunun matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan deneysel araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kendi öğrenme stilleri ve öğretmenin öğretme stili tercihi arasındaki uyum veya uyumsuzluğun matematik dersi başarıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur.

Martinez (2003) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, tür ve etnik kökene göre çeşitlilik göstermiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerini yöntemsel olarak çoğunlukla sunuş temelli bir yöntem olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun öğretimin anlamını, en yüksek düzeyde gözlem yapma, objektif testler kullanarak değerlendirme yapma olarak algıladıkları görülmüş ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretme stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca eğitim sürecinin daha çok öğretmen merkezli olduğu gözlemlenmiştir.

Leung, Lue ve Lee (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, problem temelli öğrenmede öğretmenlerin öğretme stillerini değerlendirecek derecelendirilmiş bir ölçme aracı geliştirmek ve bu aracın geçerliğini test etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen “Öğretme Stili Ölçeği” kuramsal olarak “kendine güvenen”, “önerici”, “işbirlikli” ve “yardım edici” olmak üzere dört öğretmen davranışına dayanmaktadır. 35 maddeden oluşan ölçek, Ulusal Tayvan Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde çalışan 196 öğretmene postalanmıştır. Sonuçlar madde analizi, iç tutarlık analizi ve açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. 6 ay sonra uzun süreli test-tekrar test güvenilirliği 50 öğretmen üzerinde denenmiştir. Sonuçta, 118 öğretmen ölçeğe cevap vermiştir. 4 hipotetik alanın iç tutarlık katsayıları 0.73 ile 0.83 arasında değişmiştir. Tüm alanlar beklenildiği gibi birbirleri ile ilişkili bulunmuştur. Kuramsal olarak birbirleri ile zıt olan kendine güvenen ve yardım edici stiller, birbirleri ile zıt korelasyon göstermişlerdir.

Sutton (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin öğretme stili tercihleri ile öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin eşleştirilmesi ile ilgili algıları incelenmiştir. Araştırmaya Kuzey New Jersey’deki beşi özel, beşi devlet ilköğretim okulunda görevli 10 sekizinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkındaki bilgi birikimlerini, öğretme stilleri tercihlerini, öğretme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme stilleri ile eşleştirme tekniklerini, öğrenme stilleri ile ilgili görüşlerini belirlemek için öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin seçtiği öğrenme stillerinin öğretmenin kullandığı öğretme stillerine bağlı olarak şekillendiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenin kullandığı öğretme stillerinin öğrenci öğrenmeleri, yeteneği, ilgi alanlarına etki eden önemli bir faktör olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin öğretmenin öğretme stiline göre şekillendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile ilgili uygulamaların desteklenmesinin gerekliliği de vurgulanmıştır.

Meade (2003) yaptığı bir araştırmada, yüksek okulda kısmi zamanlı ve tam zamanlı olarak çalışmakta olan öğretim elemanlarının öğretme stili algıları ve demografik özellikleri karşılaştırılmıştır. Öğretim elemanlarının öğretme stillerini ölçmek için “öğrenci-öğretmen etkileşimi”, “çevreyi geliştirme”, “öğretim amaçları”, “göreve bağlılık” ve “teknik eğitimin amacı” alt boyutlarını içeren “Fakülte Envanteri” kullanılmıştır. Sonuç olarak kısmi zamanlı ve tam zamanlı olarak çalışan öğretim

elemanlarının öğretim stilleri arasında önemli farklılıklar olmadığı ve tam zamanlı çalışan öğretim elemanlarının öğretim ve öğretim dışı etkinliklere hazırlanmak için daha fazla zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır.

Ray (2003) tarafından 309 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin üniversite öğretim elemanlarının öğretim stillerini değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğretim stilleri ile öğrencilerin tercih ettikleri stiller arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciler, öğretim elemanlarının en belirgin özelliğini konu uzmanı olmaları olarak belirtmelerine karşın, öğretim elemanları bu özellik hakkında bilgi vermemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğretim elemanlarının derslerinde tehdit içermeyen, rahat bir çevre kurduklarını hissettiklerini ve rahat bir çalışma ortamının kurulmasını arzuladıkları ancak bireysel olarak bu işe katılmaya gönüllü olmadıkları tespit edilmiştir.

King (2003) tarafından yapılan bütünleştirilmiş öğretim stiline 48 sekizinci sınıf öğrencisinin matematik performansları üzerine etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçları, farklı öğretim yöntemi uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin matematik puanları arasında anlamlı fark bulunduğunu ve birleştirilmiş öğretim stili kullanılarak öğretim gören öğrencilerin puanlarının diğer gruba göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Meade (2003) tarafından yapılan tam ve yarı zamanlı çalışan öğretim üyelerinin öğretim stili ve davranışlarının karşılaştırıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, tam zamanlı çalışan fakülte öğretim üyeleri ile yarı zamanlı çalışanlar arasında öğrenci etkileşimi açısından tam zamanlı çalışma lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Ancak tam zamanlı çalışan öğretim üyeleri ile yarı zamanlı çalışan öğretim üyelerinin öğretim stillerine ilişkin bireysel açıklamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Mendoza (2004) yaptığı bir araştırmada, El Salvador’da Teknoloji Enstitüsü’nde çalışan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri yaşa ve cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırmaya teknoloji enstitüsünden 59 erkek ve 25 bayan olmak üzere 84 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Grasha’nın (1996) “Öğretim Stili Ölçeği”nde belirlenmiş olan uzman/otoriter, kişisel model/uzman/otoriter, yol gösterici/kişisel model/uzman ve temsilci/yol gösterici/uzman öğretim stili gruplamasından faydalanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerini belirlemek amacıyla bir demografik

bilgi formu da kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin %40.5'i kişisel model/uzman/otoriter öğretim stili grubunu, %35.7'i uzman/otoriter öğretim stili grubunu, %11.9'u ise yol gösterici/kişisel model/uzman ve temsilci/yol gösterici/uzman öğretim stili grubunu tercih etmiştir. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise bayanların %10'unun en fazla yol gösterici/kişisel model/uzman ve temsilci/yol gösterici/uzman öğretim stili grubunu tercih ettikleri, erkeklerin ise %34'ünün kişisel model/uzman/otoriter öğretim stili grubunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim stili seçiminde yaşın önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kirk (2004) gerçekleştirdiği bir çalışmada öğretim stillerini geleneksel ve online öğretim ortamlarında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini kullanılmıştır. Her biri aynı dersi yerel bir fakültede hem geleneksel hem de online ortamda veren üç profesörün öğretim ortamlarında kullandıkları öğretim stillerinde algılanabilir bir fark olup olmadığını belirlemek için "Öğretim Stili Ölçeği" uygulanmıştır. Bu profesörlerin online öğretim ortamlarında bilişsel, duyuşsal ve denetimsel bileşenlerdeki görev değişimlerini araştırmak için Coppola, Hiltz, ve Rotter (2001) tarafından geliştirilmiş bir görüşme formu kullanılmıştır. Profesörlerin derslerinin hem geleneksel hem de online bölümlerindeki öğrencilerin (N=127) her bir ortamdaki öğretim stiline ve öğretim varlığına ilişkin algılarını araştırmak için sırasıyla Grasha ve Anderson, Rourke, Garrison, ile Archer'ın çalışmalarına dayanan araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretim varlığı kavramını değerlendirmek için sınıf içi gözlemler ve online tartışma yorumları analiz edilmiştir. Sonuçlar bilişsel, duyuşsal ve denetimsel görevlerde katılımcıların ikisinin farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci anketlerinin sonuçları tüm profesörler için her iki eğitimsel ortamdaki öğretim varlığı kavramını desteklemiştir. Aynı zamanda online tartışma yorumlarının içerik analizi de öğretim varlığı kavramını desteklemiş fakat toplanılan gözlemsel verilerle kıyaslanabilir nitelikte olmadığı görülmüştür. Araştırmanın öneriler bölümünde online öğretimin ileride geleneksel öğretimi nasıl etkileyeceği konusunda önerilerde bulunulmuş ve elektronik ara yüz süreci değerlendirilerek genişletilmiştir.

Zhang (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin; tercih ettikleri öğretim stilleri ve etkili öğretmen niteliklerine ilişkin düşünceleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Hong Kong

üniversitesinden 121 erkek ve 134 bayan olmak üzere 255 gönüllü öğrenci katılmıştır. Katılımcılar üç farklı gruba ayrılmışlardır. Birinci grup, eğitim ana bilim dalında lisans öğrenimi gören 40 ikinci sınıf öğrencisinden; ikinci grup, eğitim dalında lisansüstü öğrenim gören 25 öğrenciden ve üçüncü grup, üniversitedeki tüm bölüm öğrencilerinin katıldığı Eleştirel Düşünme dersine devam eden öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgileri belirlemek için bir “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçları Sternberg, Wagner ve Zhang (2003) tarafından geliştirilen “Düşünme Stili Ölçeği”; Zhang (2003) tarafından bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen “Öğretimde Tercih Edilen Düşünme Stili Ölçeği” ve yine Zhang (2003) tarafından geliştirilen “Etkili Öğretmen Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet ve akademik alan değişkenleri sabit tutulduğunda, belirli düşünme stillerinin; öğrencileri bazı öğretme stillerini tercih etme konusunda etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendi düşünme stillerine uyan öğretme stilleri dışındaki öğretme stillerine de açık oldukları, yine öğrencilerin düşünme stillerinin, onların etkili bir öğretilerde bulunması gereken nitelikler hakkındaki düşüncelerinde de farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Mwangi (2004) yaptığı bir çalışmada, psikolojik danışmanlık eğitimi mezun öğrencilerinin rehberlik eğitiminde öğretme stili tercihleri ve etkili öğretim algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretme stillerini tanımlamak için Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Modeli (uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci)” kullanılmıştır. Bu araştırmada, rehberlik eğitiminde her bir öğretme stilinin öğretimin etkililiğindeki rolü üzerine de vurgu yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 98 mezun gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Sonuçlar, kişisel model ve yol gösterici öğretme stilleriyle, öğrencilerin genel öğretim etkililiği algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmada verilerin analizi sonucu yol gösterici öğretme stili etkili öğretimin en iyi öngörücüsü olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak, psikolojik danışmanlık eğitimi mezunları yol gösterici öğretme stilini ön plana çıkarırlarsa, öğrencilerinin ders içeriği içinde öğretim algılamalarının daha etkili olabileceği öne sürülmüştür.

Wheeler'in (2004) çalışmasında, sınıf öğretmenlerin öğretme stilleri ile ilköğretimin üst sınıflarında bilgisayarın öğretim amaçlı kullanılması arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini öğretme yöntemleri, öğrencilerin

gruplanması, oda tasarımı ve öğretme ortamı oluştururken, bağımlı değişkeni ise bilgisayar kullanımınıdır. Öğretmenlere, Dunn ve Dunn'ın Öğretme Stilleri Envanteri ile birlikte Winches Bilgisayar Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar; bilgisayar ölçeği aracı faktör analizi ile, verilen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ise step-wise çoklu regresyon ile bakılmıştır. Araştırmaya, Kuzeydoğu Louisiana'daki devlet okullarında görev alan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf, sınıf öğretmenleri katılmıştır. 114 okuldan 91'i tesadüfen seçilmiştir. Toplam 623 öğretmen araştırma için seçilmesine rağmen bunlar %61'inden cevap gelmiştir. Öğretim yöntemi ve oda düzeni bağımsız değişkenleri ile sınıfta bilgisayar kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Schlichte (2005) tarafından İngilizce dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik performansları üzerinde öğretim stillerinin etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, dört katılımcı öğretmenin öğretim stillerini düzenli olarak sürdürmelerinin öğrencilerinin kişisel sorumlulukları yerine getirmeleri ve başarılarında belirgin bir artışa yol açtığı gözlenmiştir.

Long ve Coldren'in (2006) yapmış oldukları çalışmada, özellikle kişisel olmayan geniş sınıf temelli birinci sınıf psikolojiye giriş derslerinde, kişilerarası bir çevrenin oluşup oluşmadığı bahsedilmektedir. Öğrenme ve öğretme stillerinin kategorizesi ve bu kategorilerin limitleri bu çalışmada incelenmiştir. Örneklem olarak iki ayrı sınıftan 100 lisans öğrencisi seçilmiştir ve derslerine giren iki öğretmen de örneklem alınmıştır. Araştırmanın sonucunda iki öğretmenin de uzman öğretilme stiline sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Birinci öğretmenin eğitim verdiği sınıfın öğrencileri, en sık rastlanan sırayla bağımlı ve katılımcı öğrenme stiline sahiptir. İkinci öğretmenin eğitim verdiği sınıfın öğrencileri ise en sık rastlanan sırayla katılımcı ve bağımlı öğrenme stiline sahiptir.

Rich'in (2006) yaptığı bir araştırmanın amacı atletik dersler veren öğretmenlerin pedagojik özgeçmişlerini ve öğretme stillerini belirlemek ve pedagojik özgeçmiş ile öğretme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Atletik idman eğitim programında lisans ve yüksek lisans derslerinde görevli olan 338 program yöneticisine e- posta olarak pedagojik bilgiler ve Grasha'nın "Öğretme Stili Ölçeği" gönderilerek veri toplanmıştır. Atletik idman eğitimcileri arasındaki baskın öğretilme stiline kişisel model (%50) olduğu ortaya çıkmıştır. Şaşırtıcı bir şekilde katılımcıların hiçbirinin

baskın stilinin temsilci öğretme stili olmadığı belirlenmiştir. MANOVA analizinin sonuçları atletik idman eğitimcilerinin pedagojik özgeçmişini ile öğretme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Laird'in (2007) Cinsiyetler Arası Uçurum: Erkekler ve Kadınların Öğretim Stilleri Arasındaki Farkların Anlaşılması adlı çalışmasına 9 bini aşkın öğretim üyesi katılmıştır. Çalışmada veriler, öğrenci yönelimleri anketinden elde edilmiştir. Araştırmada sınıfta faaliyetlere ayrılan süre de cinsiyetler arası bir fark olduğu saptanmıştır. Ancak erkekler ve kadınların ders anlatımı ve sınıf faaliyetleri sırasında farklı öğretme stili sergilemelerinde başka faktörlerin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin uzman olduğu alan ve ders uzunluğu, bu faktörlerden ikisi olarak belirtilmiştir.

Evans, Harkins ve Young (2008) Kanada'daki sınıf öğretmenlerinin öğretim stilleri ve bilişsel stillerini araştırmışlardır. Araştırmanın amacı, Kanada'daki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretim stillerini tanımlamak ve öğretim stilleri ile bilişsel stiller arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya, Kanada'nın doğusundaki üniversitelerde eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde yüksek lisans ya da doktora yapan 122 okul öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara Öğretim Stilleri Anketi (TSQ), Bilişsel Stil Endeksi (CSI) ve demografik bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin farklı öğretim stillerine sahip oldukları ve öğretim stilleri ile bilişsel stiller arasında bir bağlantı olduğu gözlenmiştir.

McGowan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, bir teknik yüksekokulundaki temel ve mesleki branşlarda eğitim veren öğretim üyelerinin öğretme stilleri ile öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Georgia eyaletindeki iki yıllık bir yüksekokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya temel dersler veren 31, mesleki dersler veren 31 olmak üzere toplam 62 öğretim üyesi; temel dersler alan 258, mesleki dersler alan 189 öğrenci katılmıştır. Öğretim üyelerinin öğretme stilleri Grasha (1996) tarafından geliştirilen "Öğretme Stili Ölçeği" ile belirlenmiştir. Öğrenci başarıları verilen dersler sonunda yapılan sınavla belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre temel dersler veren öğretim elemanlarının %81'i uzman ve otoriter öğretme stillerini benimserken; mesleki dersler veren öğretim üyelerinin %80'i kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerini benimsemişlerdir. Grasha'nın gruplandırmasına göre uzman/otoriter öğretme stili grubundaki öğretmenler öğretmen

merkezli öğretim yaklaşımlarını benimserken; kişisel model/yol gösterici/temsilci grubundaki öğretmenler öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimser. Araştırmaya göre öğretmen merkezli stillerden, öğrenci merkezli stillere gidildikçe başarının arttığı belirlenmiştir.

Minkler (2008) yaptığı bir çalışmada, Grasha (1996) “Öğretme Stili Modeli” ve Grasha-Riechmann (1975) “Öğrenme Stili Modeli”ni temele alarak halk eğitim merkezlerindeki online derslerde görevli öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerinin öğrenme stillerini eşleştirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin, öğretim stilleri uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici, temsilci alt boyutlarında; öğrencilerin öğrenme stilleri ise rekabetçi, işbirlikli, pasif, katılımcı, bağımlı ve bağımsız alt boyutlarında incelenmiştir. Aslında bu araştırma, online derslerde öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerinin öğrenme stillerini birleştirmek için kullandıkları stratejileri inceleyen bir araştırmanın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırma kavramsal çatı olarak Grasha'nın karma öğretim ve öğrenme stilleri modelini temele almıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerinin 9 eyaletindeki 41 halk eğitim merkezinde tamamıyla online ders veren 131 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler tarafından tamamlanan internet tabanlı anketten nicel bilgiler toplanmış; araştırmanın devamında araştırmada anketleri cevaplayan 12 gönüllü öğretmenle bireysel telefon görüşmeleri yapılarak da nitel veriler elde edilmiştir.

Coldren ve Hively (2009) kişilerarası öğretim stilleri ve öğrenci algısı formasyonunu araştırmışlardır. Öğrenmenin öncelikle sosyal bir süreç olduğu gerçeğinden yola çıkılarak yapılan bu araştırmada, öğretimi etkileyen kişilerarası değişkenler, özellikle kişilerarası öğretim stiline öğretmenlerdeki öğrenci algısını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Seksen beş lisans öğrencisi, otoriter, etkin ya da tarafsız stilleri gösteren 10'ar dakikalık videolardan birini izlemiştir. Çalışmada videoların içerikleri aynı olsa da pek çok farklı yönleri bulunduğu, öğrencilerin en çok etkin stili olumlu bulurken, otoriter stili en olumsuz stil olarak düşündükleri ifade edilmiştir. Araştırmacılar çalışmadan elde edilen sonuçların, öğrenim kuramlarıyla da uyumlu olduğunu ve öğretimde stilin en az içerik kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Canto ve Salazar (2010) yaptıkları bir araştırmada Meksika Yucatan'da bulunan 16 lisede görevli 72 öğretmenin inanç ve öğretim stilleri ile öğrencilerin matematik

derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretim stilleri olarak Grasha'nın (2002) geliştirdiği model benimsenmiş ve 40 maddeden oluşan beşli likert tipte “Öğretim stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılandırmacı öğretim hakkındaki öğretmen inançları ile matematik öğretmenlerinin tercih ettiği tüm öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Matematik öğretmenlerinin en fazla tercih ettiği öğretim stili “uzman” öğretim stili olmuştur. Ayrıca araştırmacılar “kolaylaştırıcı” öğretim stili ile öğrenci akademik başarısı arasında; özel olarak bayan öğretmenler için “temsilci” öğretim stili ile öğrencilerin akademik başarıları arasında da anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bulguların sonucunda “kolaylaştırıcı” öğretim stili matematikteki akademik başarıyı diğer öğretim stillerine göre olumlu yönde daha fazla etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Sulaiman vd. (2011) yaptıkları “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim stillerinin Çoklu Zeka Teorisine Dayalı Bir Analizi” adlı çalışmalarında örneklemelerini 156'sı ilköğretimde 154'ü ortaöğretimde çalışan toplam 310 öğretmenin random usulü seçilmesiyle oluşturmuşlardır. Araştırmada çoklu zeka teorisine göre öğretmenlerin öğretim stillerinin incelenmesinin yanında ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki fark da incelenmiştir. Araştırmanın sonunda ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sahip olduğu öğretim stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin öğretim stillerinin daha çok doğacı bir yaklaşımla sınıf dışı çevreye odaklandığı, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim stillerinin ise öğrenmenin sınıf içerisinde var olduğu yaklaşımına odaklandığı tespit edilmiştir.

2.2.2.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Grift (2007) araştırmasında dört ülkede (İngiltere, Belçika, Almanya ve Hollanda) gözlem aracı yardımıyla müfettişlerin denetim ve değerlendirmeleri sırasında veri toplamıştır. Öğretimin niteliğinin “verimli sınıf yönetimi”, “güvenli ve uyarıcı sınıf iklimi”, “açık öğretim”, “öğretimin uyarlanması” ve “öğretim-öğrenme stratejileri” bu beş unsur ile ilgili olarak geçerli ve güvenilir olarak karşılaştırılabilineceğini göstermiştir. Bu dört ülkede öğretmenler arasında birkaç puanlık bir fark olduğu, öğretim niteliğinin bu beş yönünün öğrenci katılımı, tutum, davranış ve başarı ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur.

Lillig (2009) durumsal liderlik modelinin sınıf yönetiminde başarılı olarak kullanılıp kullanılmayacağını nitel olarak incelemiştir. Bu çalışma 6 kamu okulunda 6.-8. sınıflarda çalışan 60 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Veri toplamak için “Sınıf Öğretmenleri için Liderlik Stili Değerlendirme Ölçeği” ve “Sınıf Davranış Yönetimi Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırmada, iki ölçme aracı arasında önceden yapılan iki çalışmadaki anlamlılık seviyelerinin daha üstünde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Gilpatrick (2010) tüm öğrencilerde akademik başarıyı sağlamak ve öğrenciyi istenmeyen davranışlardan caydırmak için etkili sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek istemiştir. Araştırmanın amacı yerel bir bölgede 3. - 6. sınıflar arasındaki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tecrübe ettiklerini anlamaya çalışmaktır. Ayrıca öğrenme ve öğretimi engelleyen öğrenci uyumsuzluklarını ve öğretmenlerin davranış yönetimi stratejileri perspektifini araştırmak da amaçlanmıştır. İki yerel okuldaki 22 öğretmene anket uygulanmış, daha sonra 9 öğretmenin yaşadıkları deneyimler araştırmanın nitel kısmını oluşturmuştur. Bulgular istenmeyen davranışlara hitap eden önleyici sınıf yönetimi uygulamaları ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Tok, S.; Tok, T ve Dolapçioğlu'nun (2013) yapmış oldukları Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Çalışmada ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay şehrinin il merkezi Antakya'daki 22 ilköğretim okulunda görev yapan 233 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler Duygusal Zeka ölçeği ve Sınıf Yönetimi envanterlerinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Sonuçlarda öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile duygusal zeka arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile duygusal zeka arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Adeyemo (2013) Öğrencilerin Fizik Dersindeki Akademik Başarıları ile Etkili Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkiyi incelediği çalışmasını Lagos şehrinin yerel hükümetine bağlı ortaokullarında gerçekleştirmiştir. Çalışma için kabul edilen tasarım tanımlayıcı bir yaklaşımdır. Çalışmada basit betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çalışmada öğrenci ve öğretmenlere anket uygulanmış ve fizik başarı testi

geliştirilmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucu öğrencilerin fizik dersindeki başarıları ile etkili sınıf yönetimi arasında oldukça güçlü pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

2.2.2.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar

Awanbor'un (1996), Nijerya'da yaptığı araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve anlayışlarını test etme amacını taşımaktadır. Sonuçlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği anlayışları ile tutumları arasında önemli bir ilişkinin olduğu yönünde bulgular ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini algılayış ölçeğinden yüksek puanlar alırken, 33 mesleğe yönelik tutumlarında düşük ücret ve düşük mesleki saygınlık gibi nedenlerden ötürü olumlu tutum göstermemişlerdir.

Shaukat'ın (2004) Pakistan'da öğretmen yetiştiren kurumların olumlu öğretmenlik tutumları kazandırma yönünden etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmen yetiştiren kurumların mesleki tutum geliştirme yönünden etkili olmadıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş, cinsiyet ve öğretim süresinin öğretmenlik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailenin öğrenim durumu ile devam edilen öğretmenlik programının ise tutumları farklılaştırmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen eğitimi programlarının yeniden değerlendirilip düzenlenmesi gerektiği, öğretmen yetiştiren kurum çalışanlarının da öğretmen adayları kadar olumlu tutumlara sahip olması gerektiği ve kendi mesleki tutumlarını tekrar değerlendirmeleri gerektiği ve son olarak da öğretim süresinin öğretmenlik tutumları kazandırmak için uzatılması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Chong, Wong ve Lang'in (2005), hizmet öncesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik eğitimine yönelik inanç, tutum ve beklentileri üzerine kaynak tarama şeklinde yaptıkları çalışmaya göre öğretmen yetiştiren kurumlara bir dizi önerilerde bulunulmuştur. Öğretmen adayları eğitilirken sadece içerik bilgisi ve derslerin tek basına yeterli olmadığının aynı zamanda öğretmen adaylarının programa giriş aşamasında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili sahip oldukları fikir, beklenti ve tutumlarının da tespit edilip öğretmenlik eğitimi boyunca bunların nasıl geliştiğinin de incelenmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Maliki'nin (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışmada betimleyici araştırma tasarımı kullanılmıştır. Örnekleme ortaöğretim okullarından rastgele 150 öğretmen dahil edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ortalama 10.82 yıllık ve 30 yaş üzeri öğretmenlerdir. Genel olarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutum sergilemektedirler. Cinsiyet açısından incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını artırabilmek için maaşlarında yükseltmeye gitmesi gerektiği araştırmanın bir başka sonucudur.

Araştırmanın merkezinde yer alan öğretim stilleri üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Grasha Öğretim Stilinin oldukça yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim stilleriyle öğrencilerin öğrenme stillerinin ilişkisi daha çok incelenirken; yapılandırmacı anlayış, çoklu zeka kuramı, öğrenci başarısı, akademik beceri ve performans, tutum, inanç, algı, bilişsel süreç becerisi, öz-yeterlik, sınıf yönetimi, mesleğe yönelik algı, iş doyumunu, kaygı, teknolojik yatkınlık ve belirlenen farklı değişkenlerle öğretim stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalarda yer alan öğretmenlerin öğretim stili, sınıf yönetimi yaklaşımları ve mesleğe yönelik tutumlarıyla olan ilişkisine yer verilmediği görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Gay, 1987; Gall, J.; Gall, M.D. ve Borg, 1999). Eğitim sorunlarının birçoğunun tanımlanabilir nitelikte olması nedeni ile tarama modelindeki araştırmalar, bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuram ve uygulamada önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı 2001). Araştırmada ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme stilleri ve bu stillerin sınıf yönetimi yaklaşımına ve mesleklerine yönelik tutumlarının birbirleriyle olan ilişkisinin belirlenmeye çalışılmış; araştırma değişkenlerinde ayarlama, değiştirme yapılmadığı için bu araştırma tarama çalışması olmuştur (Kaptan 1995).

Karasar'a (2011) göre,

“Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile, tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Çoğu araştırmalarda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilir. Modelin desenlenmesinde ise kullanılacak olan İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel çözümlene iki türlü yapılabilir. Bunlar: korelasyon ve karşılaştırmadır.”

3.2.ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırma grubu belirlenirken, öncelikli olarak çalışma evreni tercih edilmiştir. Karasar'a (2011) göre; aslında, iki tür evren vardır. Birisi, genel evren, öteki ise çalışma evrenidir. Smith (1975) çalışma evrenini ulaşılabilen evrendir, şeklinde açıklamıştır. Bu yönü ile çalışma evreni somuttur. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren, çalışma evrenidir. Pratikte, araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Akt. Karasar, 2011).

Çizelge 3.1. Evrenin Beş Branşa Göre Dağılımı

| Branşlar | N | % |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Sınıf Öğretmeni | 1358 | 55.0 |
| Türkçe Öğretmeni | 264 | 10.7 |
| Fen Bilgisi Öğretmeni | 278 | 11.3 |
| Matematik Öğretmeni | 317 | 12.8 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmeni | 251 | 10.2 |
| TOPLAM | 2458 | 100 |

Çizelge 3.1'de, belirlenen branşlarda Denizli il merkezinde görev yapan öğretmenlerin sayıları verilmiştir. Dağılımda en büyük pay sahibi sınıf öğretmenleri en az pay sahibi ise sosyal bilgiler öğretmenleri olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri dışında diğer branşlar arasında dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir.

3.3.ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2011). Yeterli büyüklükteki bir örneklemin evreni temsil edebileceği varsayımı, tümüyle yansızlık kuralının uygulanmasına bağlıdır. Bu kurala göre seçilemeyen bir küme hakkında bilimsel bir yargıda bulunma olanağı yoktur. Evreni temsil edecek öğretmen sayısının belirlenmesinde oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme oluşturulurken öncelikle oransız küme örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Her kümeden ise belirlenen branşlardaki öğretmen sayısı eşit olacak şekilde oransız eleman örnekleme yoluna gidilmiştir. Oransız eleman örnekleme yöntemine, basit tesadüfi örnekleme ya da İngilizce'deki adıyla "simple random sampling" de denilmektedir. Oransız eleman örneklemede, evrendeki küme türlerinin her birinden

örnekleme girenlerin sayısı, birbirine eşitlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Karasar, 2011). Örnekleme grubunda 5 temel branşın seçilmesinin nedeni, elde edilen sonuçların daha güvenilir, ortaya çıkan farkların ve ilişkilerin daha anlamlı olması açısından branşlardaki öğretmen sayılarının birbirine yakın olması gerektiği düşünülmüştür. Çünkü bir okuldaki tüm branşlar çalışma kapsamına alınsaydı; tüm bu branşlar arasında dengeli bir frekans dağılımının olmayacağı öngörülmüştür. Tüm branşlarda 200'er kişiye ulaşılmasının gerekçesi ise, branşların evrendeki dağılımlarında en düşük sayının Sosyal bilgiler öğretmenliğinde 251 olmasıdır. Ulaşamayacak öğretmenler, ölçek uygulamalarında oluşabilecek hatalardan dolayı kayıplar ön görülerek ideal örneklem sayısının uzman görüşüyle birlikte tüm branşlarda 200 olmasına karar verilmiştir.

Çizelge 3.2. Örneklemin Beş Branşa Göre Dağılımı

| Branşlar | N | % |
|---------------------------|-------------|------------|
| Sınıf Öğretmeni | 200 | 20.0 |
| Türkçe Öğretmeni | 200 | 20.0 |
| Fen Bilgisi Öğretmeni | 200 | 20.0 |
| Matematik Öğretmeni | 200 | 20.0 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmeni | 200 | 20.0 |
| TOPLAM | 1000 | 100 |

Bu araştırmada, Ege Bölgesi'ndeki bir ilin merkezinde bulunan ilkököl ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, fen ve teknoloji öğretmenleri, matematik öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri tercih edilmiştir. Çizelge 3.2'ye göre her branştan 200 kişiye ulaşılarak örneklem içerisinde dengeli bir dağılım görülmektedir.

Belirlenen örneklem grubuyla nicel yöntem ile elde edilen veriler ışığında belirlenen değişkenler gruplandırılarak ve birbirleriyle ilişkilendirilerek genellemelere ulaşılması hedeflenmiştir.

Çizelge 3.3. Örneklemin Değişkenlere ve Öğretme Stillere Göre Dağılımı

| Öğretme Stili | N | % |
|----------------|-------------|------------|
| Bilgi Aktarıcı | 178 | 17.8 |
| Otoriter | 134 | 13.4 |
| Kişisel | 101 | 10.1 |
| Rehber | 430 | 43.0 |
| Danışman | 157 | 15.7 |
| TOPLAM | 1000 | 100 |
| Cinsiyet | N | % |
| Kadın | 526 | 52.6 |
| Erkek | 474 | 47.4 |
| TOPLAM | 1000 | 100 |

| KIDEM (YIL) | N | | % | |
|------------------------|----------|--|----------|--|
| 1-10 | 146 | | 14.6 | |
| 11-20 | 320 | | 32.0 | |
| 21-30 | 450 | | 45.0 | |
| 30- | 84 | | 8.4 | |
| TOPLAM | 1000 | | 100 | |

| | Sınıf Öğr. | | Türkçe Öğr. | | Sosyal Bil. Öğr. | | Fen Bilgisi Öğr. | | Matematik Öğr. | |
|-----------------|-----------------------|----------|------------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| CİNSİYET | | | | | | | | | | |
| Kadın | 91 | 45.5 | 104 | 52.0 | 105 | 52.5 | 100 | 50.0 | 126 | 63.0 |
| Erkek | 109 | 55.5 | 96 | 48.0 | 95 | 47.5 | 100 | 50.0 | 74 | 37.0 |
| TOPLAM | 200 | 100 | 200 | 100 | 200 | 100 | 200 | 100 | 200 | 100 |

3.4.VERİLERİN ELDE EDİLMESİ

Çalışma kapsamına dahil edilen üç temel değişken olan öğretmenlerin öğretme stillerini, sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar, öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemek amacıyla Grasha Öğretme Stili Ölçeği (1996), öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek için Çetin'in (2006) geliştirmiş olduğu "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" son olarak Yaşar (2008) tarafından geliştirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve anlayışlarını belirlemek adına geliştirdiği "Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır.

3.4.1.Grasha Öğretme Stili Ölçeği (1996)

Grasha öğretme stillerini çok detaylı bir şekilde incelemiş ve 5 farklı kategoride sınıflamıştır. Buna göre, Grasha genel anlamda öğreticilerin öğretim sırasında tercih ettikleri stilleri bilgi aktarıcı (expert), otoriter (formal authority), kişisel (personal), rehber (facilitator) ve danışman (delegator) şeklinde tasarlamıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve dil geçerliği çalışmaları Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılmıştır.

Grasha Öğretme Stili Ölçeği beş alt boyutu olan ve her alt boyuta ait sekiz madde olmak üzere beşli likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek araştırmacılar ile birlikte üç kişilik bir ekiple Türkçeye çevrilmiş; daha sonra bir profesör, bir yardımcı doçent, iki İngilizce öğretmeninden oluşan dört kişilik ekipten İngilizce olan maddeleri Türkçeye çevirmeleri; İngilizce öğretmenliğinden mezun dört kişiden de Türkçe olan maddeleri İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Alınan sonuçlar doğrultusunda çeviri anlamında en doğru cümleler seçilerek ölçek Türkçe halini almıştır. Daha sonra yabancı

dili İngilizce olan fakültede görev yapan 30 öğretim elemanına ölçek verilip uygulanmış, 10 gün sonra Türkçe hali oluşturulan ölçek uygulanarak iki uygulama arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için de SPSS 11.5 paket programı kullanılarak girilen veriler doğrultusunda Pearson Korelasyon testi uygulanarak anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi .80 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarını ölçen her 8 madde, ölçek içerisine sistematik olarak dağıtılmıştır. Bu dağılım Çizelge 3.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.4. Ölçeğin Alt Boyutları

| Madde No | ALT BOYUTLAR |
|----------------------------------|---|
| BİLGİ AKTARICI (EXPERT) | |
| 1 | Olgular, kavramlar ve ilkeler, öğrencilerin kazanmaları gereken en önemli unsurlardır. |
| 6 | Bilgilerimi ve deneyimlerimi öğrencilerimle paylaşmak benim için çok önemlidir. |
| 11 | Benim konu hakkında ne söylediğim, öğrencilere o konu üzerinde geniş bir bakış açısı kazanmaları bakımından önemlidir. |
| 16 | Öğrencilerimin derslerimden, bu alanda daha sonra yapacakları çalışmalar için iyi yetişmiş olarak ayrılmalarını isterim. |
| 21 | Derslerimde en çok düz anlatım yöntemini kullanırım. |
| 26 | Ders konuları hakkındaki anlaşmazlıkları çözmeye benim deneyimlerime başvurur. |
| 31 | Öğrenciler beni, ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları ortaya çıkartan bir "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler. |
| 36 | Derslerimde, ders saati sınırları içerisinde kullanabileceğimden çok daha fazla materyal vardır. |
| OTORİTER (FORMAL OTORITY) | |
| 2 | Ben, derslerimde öğrenciler için yüksek standartlar belirlerim. |
| 7 | Öğrencilerin performanslarını yetersiz gördüğümde onlara negatif bildirim veririm. |
| 12 | Öğrenciler standartlarımı ve beklentilerimi, katı ve değişmez olarak tanımlayabilirler. |
| 17 | Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini ve ne öğrenmeleri gerektiğini tasarlamak benim sorumluluğumdur. |
| 22 | Derslerim ile ilgili verdiğim ödevlerin nasıl yapılması gerektiğini öğrencilerime açıkça anlatırım. |
| 27 | Vermiş olduğum dersler, başarmak istediğim çok özel hedeflere ve amaçlara sahiptir. |
| 32 | Derslerimde, öğrencilerden beklediklerimi dönem başında verdiğim programda açıkça belirtirim |
| 37 | Benim standartlarım ve beklentilerim, öğrencilerin öğrenmesi için gerekli disiplini geliştirmelerine yardımcı olur. |
| KİŞİSEL (PERSONAL) | |
| 3 | Söylediklerim ve yaptıklarım, anlattığım konunun içeriği hakkında öğrencilerin daha doğru düşünceleri için bir model oluşturur. |
| 8 | Öğrencilerimi, benim verdiğim örnekten daha iyisini bulmaya teşvik ederim. |
| 13 | Ders içeriğini çok iyi öğrenmeleri için, öğrencilere neyi nasıl yapacaklarını |

| | |
|-----------------------------|--|
| 18 | genellikle gösteririm. Benim kendi yaşamıma ilişkin örnekleri, konuyu aydınlatmak adına sıklıkla kullanırım. |
| 23 | Çeşitli ilke ve yöntemleri nasıl kullanabileceklerini öğrencilerime sık sık gösteririm. |
| 28 | Öğrencilere performansları hakkında sık sık sözel ve/ya da yazılı geribildirimler veririm. |
| 33 | Sonunda pek çok öğrenci ders içeriği hakkında benim gibi düşünmeye başlar. |
| 38 | Öğrenciler beni düşünce ve davranışlarındaki hatalarını düzeltmek için onlarla yakından ilgilenen bir koça benzetebilirler. |
| REHBER (FACILITATOR) | |
| 4 | Öğretim amaçlarım ve yöntemlerim, farklı öğrencilerin öğrenme stillerine hitap etmektedir. |
| 9 | Öğrencilerime, bireysel ya da grup projelerindeki çalışmalarını geliştirebilmeleri için danışmanlık yaparım. |
| 14 | Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için küçük grup tartışmaları kullanılır. |
| 19 | Öğrencilerin ders projelerindeki çalışmalarına, sorular sorarak, seçenekleri açıklayarak ve alternatif yollar önererek rehberlik ederim. |
| 24 | Ders etkinlikleri öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almalarına ve girişimci olmalarına cesaretlendirir. |
| 29 | Derste neyi nasıl öğreteceğim ile ilgili öğrencilerin de öneriler sunmasını isterim. |
| 34 | Dersin gereklerini yerine getirmek adına yapılacak etkinlikler konusunda öğrencilere seçim hakkı veririm. |
| 39 | Ben öğrencilere derste daha iyisini yapmaları için bolca kişisel destek ve cesaret veririm. |
| DANIŞMAN (DELEGATOR) | |
| 5 | Öğrenciler proje çalışmalarında benim ufak yönlendirmelerim dışında genellikle tek başlarına çalışırlar. |
| 10 | Derslerimdeki etkinlikler, öğrencilerin içerik ile ilgili konulara ilişkin kendi fikirlerini geliştirmeleri için cesaretlendirir. |
| 15 | Öğrenciler benim derslerimde, genellikle kendi öğrenme deneyimlerine göre yönettikleri dersler tasarlarlar. |
| 20 | Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir hedefdir. |
| 25 | Öğrencilerime de belli zamanlarda ders anlattırırım. |
| 30 | Öğrenciler bireysel ya da grup projelerini tamamlarken kendi hızlarını kendileri belirler. |
| 35 | Benim öğretim yaklaşımım, altlarına görev ve sorumluluklar dağıtan bir müdürün görevine benzer. |
| 40 | Derslerimde, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında başvuracakları hazır bir kaynak kişi olma rolünü üstlenirim. |

Grasha, öğretme stillerini belirlerken, her öğretme stilini “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzey olmak üzere üç düzeyde belirlemişlerdir. Bu düzeyler Çizelge 3.5’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.5. GTSS Derecelendirmesi

| Öğretme Stilleri | Öğretme Stillerinin Derecesi | | |
|------------------|------------------------------|-------------|-------------|
| | Düşük | Orta | Yüksek |
| Bilgi Aktarıcı | [1.0 - 2.8] | [2.9 - 3.8] | [3.9 - 5.0] |
| Otoriter | [1.0 - 1.8] | [1.9 - 3.0] | [3.1 - 5.0] |
| Kişisel | [1.0 - 2.8] | [2.9 - 3.4] | [3.5 - 5.0] |
| Rehber | [1.0 - 2.9] | [3.0 - 4.0] | [4.1 - 5.0] |
| Danışman | [1.0 - 1.8] | [1.9 - 2.8] | [2.9 - 5.0] |

(Kaynak: <http://www.iats.com/publications/GLSI.html>)

Verilerin analiz edilmesi aşamasında ve öğretme stillerinin tespit edilmesinde <http://www.iats.com/publications/GLSI.html> adresindeki program kullanılmıştır. Veriler, internet adresindeki programa girilerek beş öğretme stiline ait tüm puanlar “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç farklı düzeyde hesaplanmıştır. Süral ve Sarıtaş (2010), ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için, tüm verilere SPSS 11.5 programında Alpha Cronbach güvenilirlik testi uygulamış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısını .875 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmanın örneklem grubuyla güvenilirlik testi bir kez daha yapılmış ve bunun için yine Alpha Cronbach güvenilirlik testi kullanılmıştır.

3.4.2.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (2006)

Çetin (2006) ilgili ölçeği geliştirmek için araştırmanın çalışma grubuna, 2001-2002 eğitim öğretim yılında öğrenim gören Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği anabilim dalları son sınıf, 180 kız (%52.8) ve 161 erkek (%47.2) öğrenciyi dahil etmiştir. Öğretmenlik ile ilgili tutumların son sınıfta daha net belirginleşeceği düşüncesiyle, örneklem olarak son sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamına alınması uygun görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırlanan tutum ölçeği, 35 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 341 kişiden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin 0.48-0.80 arasında değiştiği, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.95 , güvenilirlik çalışması için hesaplanan, iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değerinin $\alpha=0.95$ olduğu görülmüştür (Çetin, 2006). Bu çalışmanın örneklem grubuyla güvenilirlik testi bir kez daha yapılmış ve bunun için

yine Alpha Cronbach güvenilirlik testi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları çizelge 3.8'de gösterilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü çıktığı, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan öğretmenlik mesleğine yönelik üç temel yapıyı (sevgi, değer, uyum) yansıttığı düşünülmüştür. Tüm kriterler göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirme sonucunda 100 maddelik deneme ölçeğinin 65 maddesi ölçekten çıkarılmış bu durumda ölçekte 15'i olumsuz 20'si olumlu olmak üzere 35 madde kalmıştır (Çetin, 2006). Ayrıca çalışma içerisinde olumsuz maddelerin de değer yükleri ters çevrilmiştir.

Çizelge 3.6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları

| Madde No | ALT BOYUTLAR |
|---------------------|---|
| SEVGİ BOYUTU | |
| 1 | Benim için en ideal meslek öğretmenliktir. |
| 2 | Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim. |
| 3 | Mesleğimle ilgili faaliyetler bana hiç zevk vermiyor |
| 4 | Öğretmenlik benim için bir tutkudur. |
| 5 | Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur |
| 6 | Öğretmenlik mesleğinde tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum. |
| 7 | Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum. |
| 8 | Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem. |
| 9 | Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz. |
| 10 | Öğretmenliğimin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum. |
| 11 | Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim. |
| 12 | Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum. |
| 13 | Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum |
| 14 | İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim. |
| 15 | Benden bir meslek seçmem istense tereddütsüz yine bu mesleği seçerim. |
| 16 | Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanını duyacağımı sanmıyorum. |
| 17 | İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum. |
| 18 | Öğretmenlik mesleğinin ne maddi ne de manevi açıdan beni tatmin edeceğini zannetmiyorum. |
| 19 | Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum. |
| 23 | Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim. |
| 24 | Öğretmen olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum. |
| 26 | Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum. |
| DEĞER BOYUTU | |
| 21 | Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir. |
| 22 | Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı meslektir. |
| 25 | Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum. |
| 27 | Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir. |

| | |
|--------------------|---|
| 28 | Öğretmenlik onurlu bir meslektir. |
| 30 | Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak ilaç gibidir. |
| 33 | Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelir. |
| 35 | Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir. |
| UYUM BOYUTU | |
| 20 | Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım en son meslektir. |
| 29 | Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum. |
| 31 | Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor. |
| 32 | Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir. |
| 34 | Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir. |

3.4.3.Sınıf Yönetimi Ölçeği (2008)

Yaşar'ın (2008) geliştirmiş olduğu, sınıf yönetimi ölçeği ise, 28 maddeden oluşan öğrenci merkezli sınıf yönetimi ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi alt boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin pilot çalışması için 2007 yılında Kastamonu ilindeki 33 ilköğretim okulundan 15 okul seçilmiş ve bu okullarda görev yapan farklı branşlardaki 265 öğretmen bu çalışmaya dahil olmuştur. Örnekleme yer alan 265 öğretmenin 159'u erkek, 106'sı ise bayan olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında araştırmacının ulaştığı olduğu öğretmenlerin 121'i sınıf öğretmeni, 144'ü ise branş öğretmenidir. elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonucunda, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin .79, güvenirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) değerinin ise .76 olduğu görülmüştür. Ölçek, yapılan faktör analizinden sonra 28 maddeye inmiş ve iki alt boyutta yapılmıştır. Fakat daha sonraki analizlerde 8. ve 10. maddelerin de istenilen şekilde çalışmadığı görülmüş ve araştırmacı tarafından çıkarılmıştır. Ölçeğin ilk alt boyutu olan öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını ölçen maddeler .31 - .72 aralığındaki faktör yüklerine sahip olan; 1, 2, 4, 6, 11, 13, 17, 18, 19, 21, 23, 27 ve 28 numaralı maddelerdir. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını ölçen diğer alt boyutun maddeleri ise 3, 5, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 20, 22, 24, 25 ve 26 olup, faktör yükleri .31 - .70 aralığındadır. Bu çalışmanın örneklem grubuyla güvenirlik testi bir kez daha yapılmış ve bunun için yine Alpha Cronbach güvenirlik testi kullanılmıştır. Yine bu ölçek için elde edilen güvenirlik katsayıları Çizelge 3.8'de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeğinin Alt Boyutları

| Madde No | ALT BOYUTLAR |
|--|--|
| ÖĞRENCİ MERKEZLİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI BOYUTU | |
| 1 | Sınıfta öğrencilerle birlikte ben de bir öğrenci gibi olurum. |
| 2 | Öğrencilerin kendi aralarındaki sorunlarını öncelikle kendi kendilerine çözmelerine fırsat tanırım. |
| 4 | Okulun ilk günlerinde öğrencilerimden sınıfın düzeni ile ilgili kurallar oluşturmalarını isterim. |
| 6 | Kurallar düzgün işlemediği zaman öğrencilerden çözüm önerileri sunmalarını isterim. |
| 11 | Öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemeleri için kuralları oluştururken onların katılımı ve uzlaşması önemlidir. |
| 13 | Bir öğrenci ders dışı bir şeyle uğraşıyorsa bunun nedenini anlamaya çalışırım. |
| 17 | Sınıf-içi tartışmaların öğrenci kontrolünde ilerlemesi için çok fazla müdahale etmem. |
| 18 | Sınıfa girdiğimde öğrenciler hala ayakta geziniyorlarsa bu benim için problem değildir. |
| 19 | Grup çalışması yaparken öğrencilerin problemlerini kendi aralarında çözmeleri için fırsat tanırım. |
| 21 | Bence öğrenciler ilgi alanlarına göre derste konu seçme sansına sahip olmalıdırlar. |
| 23 | Bence öğrenciler kendi çalışmalarını kendileri değerlendirmelidirler. |
| 27 | Öğrenciler kendi öğrenme hızlarına göre bir etkinlikten diğer etkinliğe farklı zamanlarda geçtikleri için etkinliklerin zamanını belli bir süreyle kısıtlamam. |
| 28 | Öğrencilerin sosyal ve zihinsel gelişimleri açısından gerekli olduğu için grup çalışmalarına sıklıkla yer veriyorum. |
| ÖĞRETMEN MERKEZLİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI BOYUTU | |
| 3 | Sınıfın kontrolünü sağlamak sınıfta arkadaşça bir ortam yaratmaktan daha önemlidir. |
| 5 | Öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluklarını üstlenmeleri gerektiğine inanıyorum. |
| 7 | Mesela bir öğrenci derse izinsiz geç gelirse ceza olarak onu derse almam. |
| 9 | Kurallar düzgün işlemediği zaman duruma göre tecrübelerime dayanarak değişiklik yaparım. |
| 10 | Sınıf kurallarına uyulmasını teşvik etmek için kurallara uyan öğrencileri çeşitli şekillerde ödüllendiririm. |
| 14 | Etkinlikler arasında geçiş yaparken öğrenciler benim yönlendirmeme ihtiyaç duyuyorlar. |
| 15 | Sene başında sınıf oturma planı hazırlayarak öğrencilerin oturdukları yerlerin değişmemesini sağlarım. |
| 16 | Öğrenciler etkinlikleri yaparken mutlaka nasıl yapacaklarını gösteririm. |
| 20 | Öğrencilerin sorulara doğru cevap veremediklerinde hatalarını hemen düzeltirim. |
| 22 | Öğrenciler ilgi alanlarına göre öğrenmek istedikleri konuyu seçecek olgunlukta değildirlere. |
| 24 | Sınıfa girdiğimde öğrencilerin ayakta gezinmeleri benim için bir problemdir. |
| 25 | Derslerimde etkinliklere ayırdığım zaman planının dışına çıkmam. |
| 26 | Öğrenciler kendileri için neyin gerekli olduğunu bilemeyecekleri için değerlendirme benim kontrolüm altında olmalıdır. |

3.5.ÖLÇEKLERİN GÜVENİRLİK KATSAYILARI

Öğretme stili, sınıf yönetimi yaklaşımı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeklerinin hem tek boyutta hem de alt boyutlarıyla birlikte Alpha Cronbach testi kullanılarak belirlenen örnekleme göre güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Çizelge 3.8. Örneklem Grubunun Ölçeklere Güvenirlik Katsayıları

| <i>Ölçekler</i> | <i>Güvenirlik Katsayısı</i> |
|---|-----------------------------|
| Grasha Reichmann Öğretme Stili Ölçeği (1996) | .881 |
| Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (2006) | .932 |
| Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği (2008) | .825 |
| Grasha Reichmann Öğretme Stili Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları | |
| Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili Boyutu | .765 |
| Otoriter Öğretme Stili Boyutu | .798 |
| Kişisel Öğretme Stili Boyutu | .710 |
| Rehber Öğretme Stili Boyutu | .804 |
| Danışman Öğretme Stili Boyutu | .821 |
| Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları | |
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | .810 |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | .819 |
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları | |
| Sevgi Alt Boyutu | .902 |
| Değer Alt Boyutu | .872 |
| Uyum Alt Boyutu | .860 |

3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izin ile Denizli ili merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri toplama araçları 2012-2013 eğitim öğretim yılının güz döneminde araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmaya başlanmış ve bu yarıyılın sonuna kadar sürmüştür. Kullanılan ölçeklerdeki maddelerden önce öğretmenlerin demografik bilgilerini (cinsiyet, kıdem, branş) verilen formda doldurmaları; daha sonra ölçeklerdeki maddeleri cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlere ölçekteki maddeleri cevaplarırken objektif olmaları, gerçekten kendi düşüncelerini yansıtma ve araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttıracacağı ile ilgili açıklama yapılmıştır. Bazı öğretmenler ölçekleri

hemen cevaplayıp araştırmacıya teslim ederken; bazı öğretmenler zaman sıkıntısından dolayı ölçeklerini daha sonra araştırmacıya teslim etmişlerdir.

3.7.VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde öncelikle ağırlıklı ortalama, standart sapma, frekans dağılımı ve yüzdeler gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretme stillerinin, sınıf yönetimi yaklaşımlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, branş ve kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için öncelikle cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine Kolmogorov- Smirnov testi uygulanarak parametrik değerler gösterip göstermediği test edilmiştir. Parametrik değer gösterenler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc analizi için de TUKEY testleri uygulanmıştır. İlişkilerin düzeylerini ve yönünü belirlemek için ise Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “SPSS (13) for Windows” paket programı kullanılmıştır. Ayrıca örneklem grubundaki öğretmenlerin en baskın öğretme stillerini tespit edebilmek için <http://www.iats.com/publications/TSI.html> adresindeki programdan yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, ilkokul ve ortaokulda görev yapan sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, fen ve teknoloji öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler ve bazı değişkenler üzerindeki farklılıklar incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda ortaya konan alt problemler 6 temel başlık altında verilmiştir:

1. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim stilleri dağılımı nasıldır?
 - a) Öğretmenlerin branşlarına göre öğretim stilleri dağılımı nasıldır?
2. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a) Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b) Öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c) Öğretmenlerin branşlarına göre, öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a) Cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b) Kıdemlerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c) Branşlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- a) Cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) Kıdemlerine göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) Branşlarına göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımı arasında bir ilişki var mıdır?
- a) Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- b) Otoriter öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- c) Kişisel öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- d) Rehber öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- e) Danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
6. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- a) Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- b) Otoriter öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- c) Kişisel öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- d) Rehber öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- e) Danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin branş, cinsiyet ve kıdeme göre öğretme stilleri dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. İlgili alt probleme ilişkin yanıt aramak amacıyla öğretme stilleri verilerin frekans dağılımları incelenmiştir.

4.1.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, fen ve teknoloji öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlara göre frekans dağılımları Çizelge 4.1’ de gösterilmiştir.

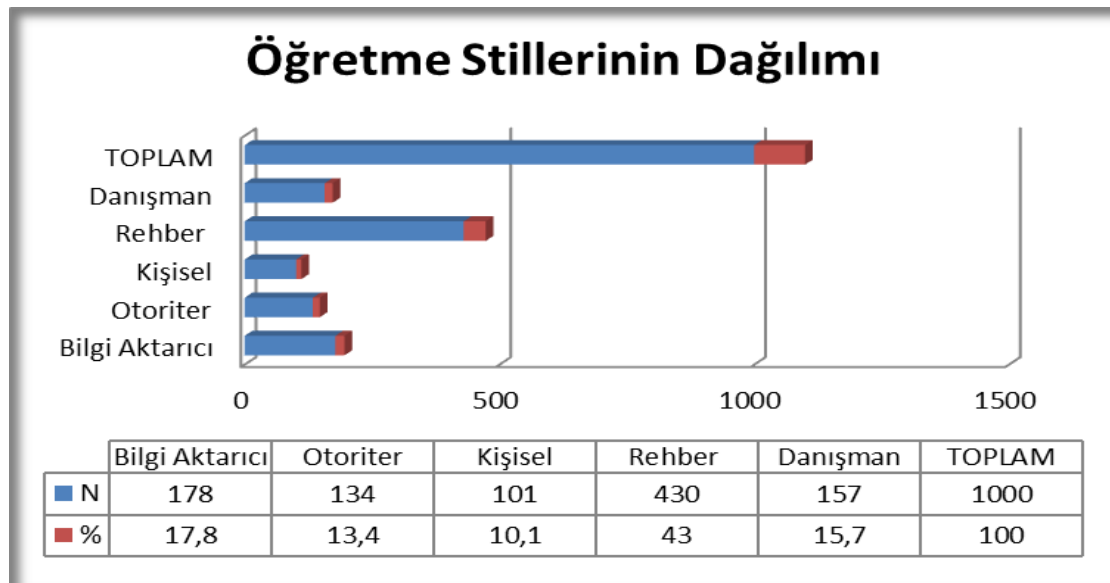
Çizelge 4.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretme Stillерinin Dağılımı

| | <i>BRANŞLAR</i> | | | | | <i>TOPLAM</i> |
|-----------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------|
| | <i>Sınıf Öğretmeni</i> | <i>Türkçe Öğretmeni</i> | <i>Matematik Öğretmeni</i> | <i>Fen ve Teknoloji Öğretmeni</i> | <i>Sosyal Bilgiler Öğretmeni</i> | |
| Bilgi Aktarıcı | 39 | 40 | 35 | 40 | 24 | 178 |
| Otoriter | 13 | 27 | 22 | 34 | 45 | 134 |
| Kişisel | 11 | 37 | 40 | 8 | 5 | 101 |
| Rehber | 111 | 58 | 79 | 81 | 101 | 430 |
| Danışman | 26 | 45 | 24 | 37 | 25 | 157 |
| TOPLAM | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 1000 |

Çizelge 4.1’e bakıldığında öncelikle çalışmanın örneklem grubuna göre öğretme stillerinin genel dağılımına bakıldığında rehber öğretme stilinde bir yığılmanın olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli anlayışın benimsendiği, öğretmenin öğrencilerinin bilgiyi yapılandırılmasında ipuçlarıyla, yeni sorularla yardımcı olduğu bir öğretme stili özelliklerinin yer aldığı bir öğretme stilinde yığılmanın olduğu; bir başka deyişle uygulanan programın hedefleri arasında yer alan bir öğretmen profilini tercih eden öğretmen sayısının diğer öğretme stillerine göre daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Grafik 4.1 üzerinden de rehber öğretme stilinin en fazla tercih edilen öğretme stili olduğu rahatlıkla görülmektedir. Grafikte rehber öğretme stilinden sonra ikinci sırayı bilgi aktarıcı öğretme stilinin alması dikkat çekici bir bulgudur. Çünkü rehber ve bilgi aktarıcı öğretme stillerinin özellikleri karşılaştırıldığında tamamen birbirine zıt özellikler içermektedirler. Bu sonuç eğitim sisteminde geleneksel ve çağdaş eğitim

şeklinde ifade edilen anlayışların süreç içerisinde hala devam ettiği sonucuna ulaşılabilir. Başka bir deyişle de her iki anlayışın, birbiriyle eşgüdüm halinde çalıştığı söylenebilir. Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada Bilgi aktarıcı ve rehber öğretme stillerinde en yüksek frekans sınıf öğretmenlerinde, otoriter ve danışman öğretme stillerinin en yüksek frekans fen bilgisi öğretmenlerinde, kişisel öğretme stilinde ise en yüksek frekans türkçe öğretmenlerinde görülmüştür.

Grafik 4.1. Öğretme Stillerinin Dağılımı

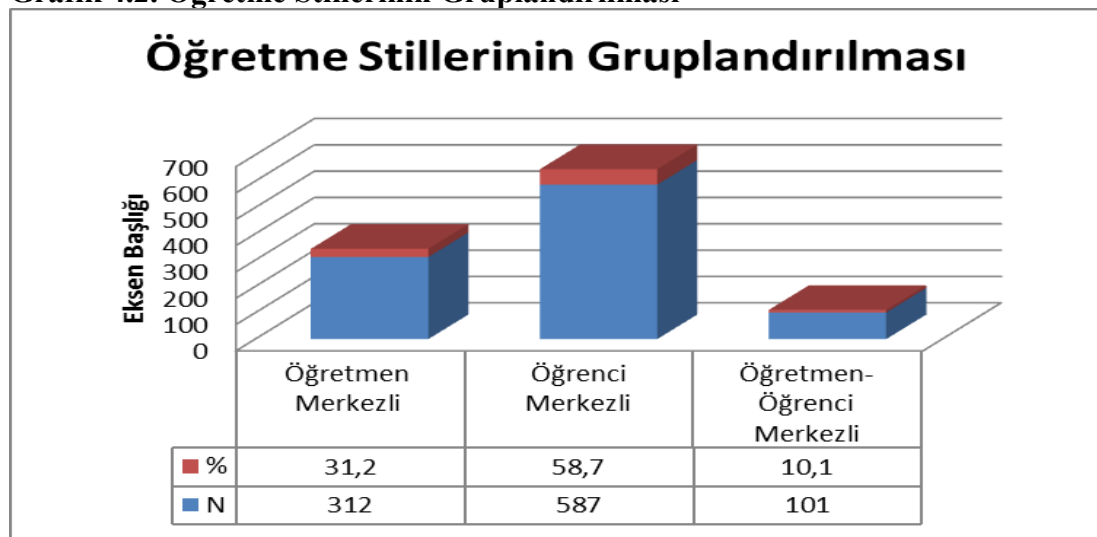


Grasha'nın (1996) öğretme stillerini öğretmen merkezli (bilgi aktarıcı-otoriter), öğrenci merkezli (rehber – danışman) ve hem öğretmen merkezli hem öğrenci merkezli (kişisel) şeklinde sınıflandırdığı göz önünde bulundurularak bu açıdan nasıl bir dağılım gösterdiği Grafik 4.2'de belirtilmiştir. Buna göre öğrenci merkezli öğretme stillerinin örneklemin yaklaşık %59'unu, %30'luk kısmını ise öğretmen merkezli öğretme stillerinin oluşturduğu görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenme öğretme sürecinin temel anlayışı olan öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin de aktif bir şekilde sınıf içerisinde rehber pozisyonunda olduğu anlayışının belli oranda sınıflara yerleştiği elde edilen bulgulara göre ifade edilebilir. Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada da rehber öğretme stili kendi örneklem grupları içerisinde frekansı en yüksek öğretme stili olmuştur.

Bilindiği üzere yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, daha önce de belirtildiği gibi, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Yaşar, 1998). Bu düzenlemelere daha yatkın olan öğretim stilleri olarak Grasha rehber ve danışman öğretim stillerini tanımlamıştır. Tercih edilen bu öğretim stillerinin, örneklem grubunun %59'unu oluşturması bu anlayışın benimsendiği öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığını bir anlamda göstermektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanır (Alkove ve McCarty, 1992; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995).

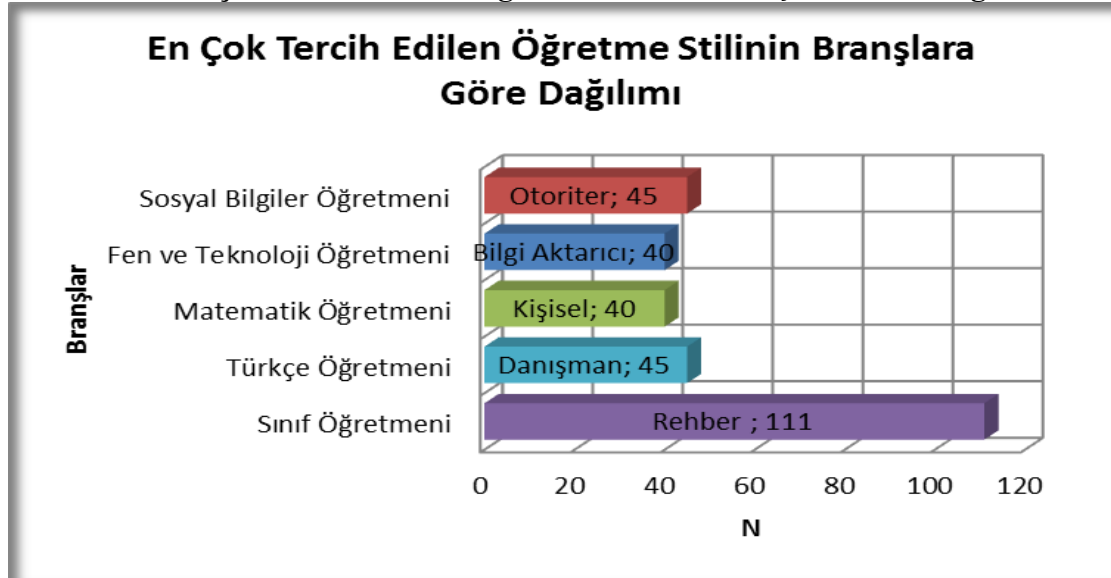
Grafik 4.2. Öğretim Stillerin Gruplandırılması



Grafik 4.2'deki gibi öğrenci merkezli öğretim stilleri grubunun tercih edildiği benzer bir araştırma bulgusu ise Altay'ın (2009) beşinci sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada da görülmektedir. Altay (2009), 189 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapmış olduğu çalışmada örneklem grubunun % 86.2'sini oluşturan 163 öğretmen rehber/danışman/bilgi aktarıcı (öğrenci merkezli) öğretim stili grubunu tercih etmiştir.

Bir başka grafikte ise öğretme stillerinden en çok tercih edilenin branşlar ile olan dağılımı verilmiştir. Grafik 4.3'e bakıldığında her öğretme stilinin en fazla tercih edildiği branş görülmektedir.

Grafik 4.3. En Çok Tercih Edilen Öğretme Stilinin Branşlara Göre Dağılımı



Öncelikle örneklem grubunun en yüksek frekans değerine sahip olan öğretme stili rehber öğretme stilinin sınıf öğretmenlerinin tercih ettiği dikkat çekici bir bulgudur. Oransız küme örnekleminin uygulandığı ve her branştan 200 kişinin çalışma kapsamına dahil edildiği düşünülecek olursa sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %55'inin rehber öğretme stilini tercih ettiği görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenleri öğrencilerin düşünme kapasitesini geliştirerek bağımsız davranmalarını ve kendi öğrenimleri için sorumluluk almalarını sağlayan, yapacakları bir projede öğrencilerle birlikte çalışarak mümkün olduğu kadar onlara rehberlik etmeye, destek vermeye ve onları cesaretlendirmeye çaba gösterdikleri bir sınıf atmosferini yaratmaktadırlar.

Diğer branşların dağılımına bakıldığında ise en çok tercih edilen öğretme stilinde sınıf öğretmenlerine göre daha dengeli bir dağılım izledikleri söylenebilir. Ancak beş öğretme stilinin beş branşta farklılık göstermesi, ortaya konulan analizlerin dikkat çekici bir başka bulgusudur. Bu durum dersin içeriği değiştikçe öğretmenin tercih ettiği öğretme stilinin değişmesi şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

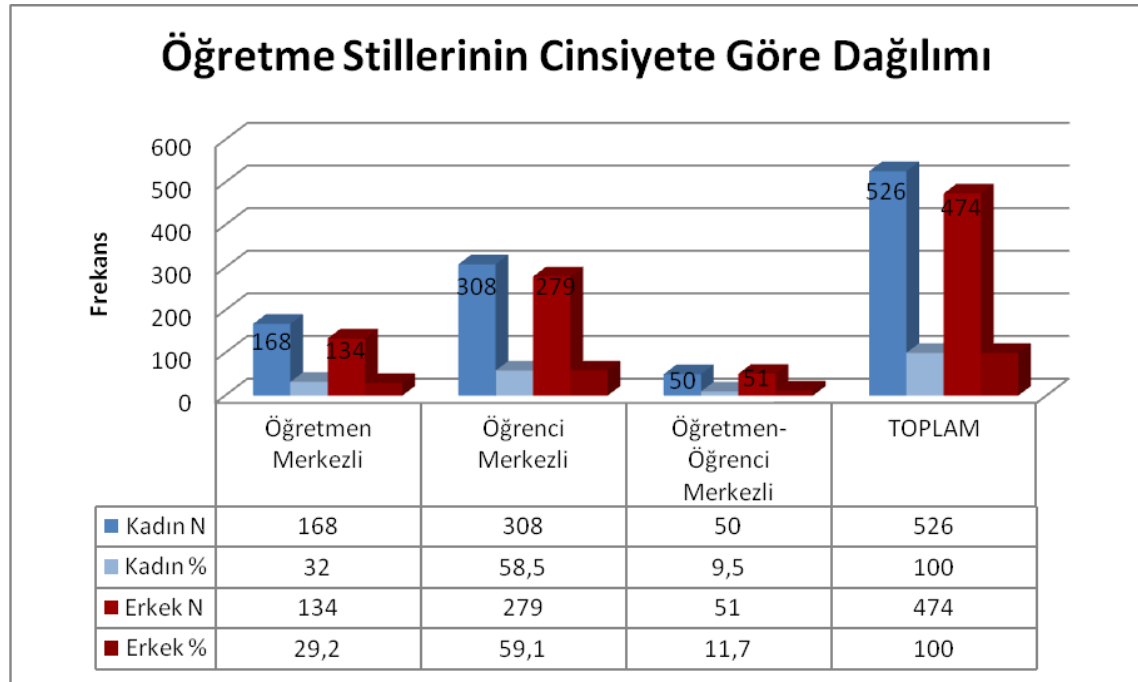
İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, fen ve teknoloji öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlara göre frekans dağılımları Çizelge 4.2' de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Göre Öğretme Stillерinin Dağılımı

| Öğretme Stilleri | CİNSİYET | | | |
|-----------------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | KADIN | | ERKEK | |
| | N | % | N | % |
| Bilgi Aktarıcı | 87 | 48.9 | 91 | 51.1 |
| Otoriter | 81 | 60.4 | 53 | 39.6 |
| Kişisel | 50 | 49.5 | 51 | 50.5 |
| Rehber | 208 | 48.4 | 222 | 51.6 |
| Danışman | 100 | 63.7 | 57 | 36.3 |
| TOPLAM | 526 | 52.6 | 474 | 47.4 |

Öğretme stillerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında hem bayan öğretmenlerde hem de erkek öğretmenlerde rehber öğretme stilinde bir yığılma olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre öğretme stilleri dağılımında rehber öğretme stilini takip eden ikinci sıradaki öğretme stili cinsiyete göre değişmektedir. Bayan öğretmenler danışman öğretme stiline sahip iken erkek öğretmenlerde ikinci sırada bilgi aktarıcı öğretme stili yer almaktadır. Bir başka dikkat çekici veri ise erkek öğretmenlerin sahip olduğu otoriter, kişisel ve danışman öğretme stillerinde birbirine çok yakın dağılımlar görülürken, bayan öğretmenlerin en baskın öğretme stili tercihleri arasında daha büyük farklılıklar görülmektedir. Saracaloğlu, Dedeбali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada ise tüm öğretme stillerinde bayan öğretmenlerin frekans değerleri erkek öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Öğretme stillerinin gruplandırılarak cinsiyet üzerinde nasıl bir dağılım izlediği ise Grafik 4.4'te gösterilmiştir.

Grafik 4.4. Öğretme Stillerinin Cinsiyete Göre Gruplandırılması



Grafik 4.4'e bakıldığında öğretme stillerinin öğretmen, öğrenci ve öğretmen-öğrenci merkezli gruplandırıldığı görülmektedir. Buna göre cinsiyetlere göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre frekans üstünlüğü ilk iki grupta da devam etmektedir. Hem öğretmen hem de öğrenci merkezli öğretme stillerini tercih eden grup incelendiğinde ise erkek öğretmenlerle bayan öğretmenlerin neredeyse birbirine eşit bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Altay 'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada da öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretme stilleri gruplarında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir frekans dağılımı gösterdikleri görülmüştür.

4.1.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

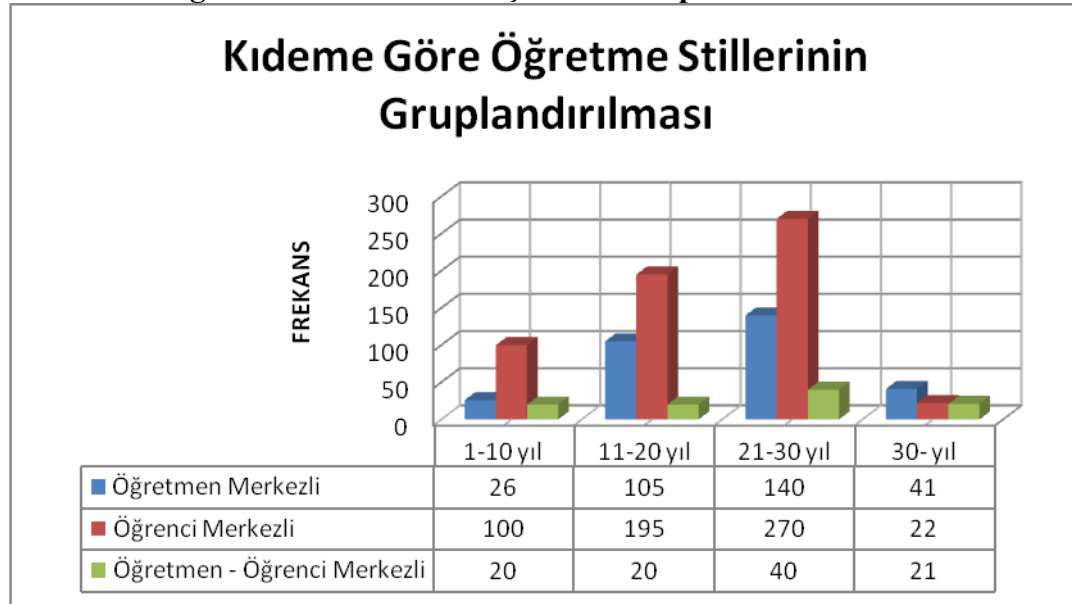
İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, fen ve teknoloji öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemlerine göre frekans dağılımları Çizelge 4.3' te gösterilmiştir.

Çizelge 4.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Öğretme Stillерinin Dağılımı

| Öğretme Stilleri | KIDEM | | | | | | | | Toplam |
|------------------|------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-----------|------------|-------------|
| | 1 - 10 yıl | | 11 - 20 yıl | | 21 - 30 yıl | | 30 - | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Bilgi Aktarıcı | 16 | 11 | 55 | 17,2 | 85 | 18,9 | 22 | 26,2 | 178 |
| Otoriter | 10 | 6,85 | 50 | 15,6 | 55 | 12,2 | 19 | 22,6 | 134 |
| Kişisel | 20 | 13,7 | 20 | 6,25 | 40 | 8,89 | 21 | 25 | 101 |
| Rehber | 68 | 46,6 | 134 | 41,9 | 220 | 48,9 | 8 | 9,52 | 430 |
| Danışman | 32 | 21,9 | 61 | 19,1 | 50 | 11,1 | 14 | 16,7 | 157 |
| TOPLAM | 146 | 100 | 320 | 100 | 450 | 100 | 84 | 100 | 1000 |

Öğretme stillerinin kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında, genel itibariyle öğretme stillerinin, genel toplamındaki yığılmalara paralel bir dağılım olduğu görülmektedir. "1-10", "11-20" ve "21-30" yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde frekansı en yüksek öğretme stili rehber öğretme stili olduğu görülmektedir. "30 ve üzeri" kıdeme sahip öğretmenlerde ise en yüksek frekans, bilgi aktarıcı öğretme stiline aittir. rehber öğretme stili "30 ve üzeri" kıdem yılına sahip öğretmenlerde oldukça düşük bir frekans değerine sahip olması, bu öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretme stiline doğru bir yığılma gösterdikleri görülmektedir. Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada da kıdeme bakılmış ve en yüksek frekans değerlerinin "11-20" yıllık kıdemde görülmüştür. Öğretme stillerinin gruplandırılarak kıdem açısından nasıl bir dağılım izlediği ise Grafik 4.5'te gösterilmiştir.

Grafik 4.5. Öğretme Stillерinin Branşa Göre Gruplandırılması



Grafik 4.4 incelendiğinde öğrenci merkezli öğretme stilleri "1-10", "11-20" ve "21-30" yıl kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek frekansa sahipken "30 ve üzeri" yıl

kıdeme sahip öğretmenlerde ise en yüksek frekans öğretmen merkezli öğretme stiline sahip öğretmenlerde görülmektedir. Öğretmen, öğrenci ve hem öğretmen hem öğrenci merkezli öğretme stili kıdem açısından kendi içerisinde değerlendirildiğinde en yüksek frekansların "21-30" yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Altay'ın (2009) her bir kıdem aralığındaki öğretmenlerin en fazla öğrenci merkezli öğretme stili tercih ettikleri görülmüştür.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile öğretme stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir. İlgili alt probleme ilişkin yanıt aramak amacıyla öncelikle belirlenen değişkenlerin parametrik bir dağılım gösterip göstermediğini görebilmek adına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre parametrik ya da non parametrik testler tercih edilmiştir.

4.2.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, cinsiyet değişkenine kolmogorov-smirnov testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Kolmogorov-smirnov (K - S) testi bir örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenir. Normal değer gösteriyorsa parametrik, göstermiyorsa non-parametrik testler kullanılır. “p” değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı çıkması non-parametrik; $p > 0.05$ durumunda ise parametrik testlerin kullanılması gerekir (Baştürk, 2010).

Çizelge 4.4. Cinsiyet Değişkenine Uygulanan K - S Testi

| | <i>Kolmogorov - Smirnov</i> | | |
|-----------------|-----------------------------|------|------|
| | Statistic | df | Sig. |
| CİNSİYET | .355 | 1000 | .175 |

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Bu örneklem grubunda cinsiyet değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım göstermektedir. Değişken içerisinde 2 grup yer aldığı için t testi

uygulanmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin 5 farklı öğretim stili üzerinde nasıl bir etki gösterdiği Çizelge 4.5’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.5. Cinsiyet Değişkeninin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Anlamlılık Düzeyi

| <i>Öğrenme Stilleri</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|-----------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| Bilgi Aktarıcı | Kadın | 526 | 30.29 | 3.140 | 3.285 | .001* |
| | Erkek | 474 | 29.72 | 3.590 | | |
| Otoriter | Kadın | 526 | 29.44 | 3.239 | 3.654 | .000* |
| | Erkek | 474 | 28.61 | 3.851 | | |
| Kişisel | Kadın | 526 | 31.33 | 3.667 | 3.710 | .092 |
| | Erkek | 474 | 30.45 | 3.806 | | |
| Rehber | Kadın | 526 | 32.77 | 3.569 | 1,688 | .001* |
| | Erkek | 474 | 32.89 | 3.530 | | |
| Danışman | Kadın | 526 | 28.81 | 3.647 | 5.658 | .000* |
| | Erkek | 474 | 29.42 | 4.108 | | |

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Kadın ve erkek öğretmenlerin her bir öğretim stiline göre ortalamaları, t testi tekniğine göre hesaplanmıştır. Çizelge 4.5’ te görüldüğü üzere beş öğretim stili için X_{ort} ve p değerleri verilerek, hangi öğretim stillerinde anlamlı farkların çıktığı hesaplanmıştır. Buna göre “bilgi aktarıcı”, “otoriter”, “rehber” ve “danışman” öğretim stillerinde anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Anlamlı farkların görüldüğü öğretim stilleri incelendiğinde cinsiyet değişkeninin kişisel öğretim stili dışında diğer tüm öğretim stillerinin belirlenmesinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Elde edilen bulguların bir diğer dikkat çekici sonucu öğretmen merkezli öğretim stilleri grubunda yer alan bilgi aktarıcı ve otoriter öğretim stillerini ortalamalar arasında çok büyük farklılıklar oluşmasa da bayan öğretmenlerin daha çok tercih ettiği; bunun yanında öğrenci merkezli öğretim stilleri grubunda yer alan rehber ve danışman öğretim stillerini yine ortalamalar arasında çok büyük farklılıklar oluşmasa da erkek öğretmenlerin daha çok tercih ettiği sonucudur. Veriler ortaya çıkmadan önce bayan öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretimi tercih etmeleri öngörülürken, erkek öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretimi uyguladıkları söylenebilir.

Saracaloğlu, Dinçer, Dedebali ve Dursun'un (2011) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretim stilleri üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında sadece rehber öğretim stili ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre rehber öğretim

stilini daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali'nin (2012) yapmış oldukları çalışmada ise cinsiyet değişkeninin sadece otoriter öğretme stili üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre bu stile ilişkin ortalamasının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Son olarak Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dedebali'nin (2010) çalışmasında da yine sadece rehber öğretme stilinde anlamlı fark bulunmuş ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre rehber öğretme stilini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Son olarak, Çolak ve Şensoy'un (2010) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin otoriter ve rehber öğretme stilleri üzerinde farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Başta da ifade edildiği gibi cinsiyet değişkeninin öğretme stilleri üzerinde farklılık yarattığı yapılan araştırmalarla desteklenmektedir.

4.2.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin “Branş” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde olduğu gibi branş değişkeninin de parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, branş değişkenine kolmogorov-smirnov testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 4.6’da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Branş Değişkenine Uygulanan K - S Testi

| BRANŞ | Kolmogorov - Smirnov | | |
|-------|----------------------|------|------|
| | Statistic | df | Sig. |
| | .160 | 1000 | .130 |

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Bu örneklem grubunda branş değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım göstermektedir. Değişken içerisinde 2’den fazla grup yer aldığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Daha sonra da hangi gruplar arasında anlamlı farkların olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.7. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Branş Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Öğretme Stilleri | Branş | N | X_{ort} | Ss | F | p |
|------------------|-------------|-----|-----------|-------|--------|-------|
| Bilgi Aktarıcı | Sınıf Ö. | 200 | 29.99 | 3,424 | 8.976 | .000* |
| | Türkçe Ö. | 200 | 29.54 | 2,841 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 31.31 | 3,478 | | |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 29.70 | 2,857 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 29.95 | 3,901 | | |
| Otoriter | Sınıf Ö. | 200 | 28.57 | 3,756 | 11.208 | .000* |
| | Türkçe Ö. | 200 | 28.65 | 3,273 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 30.52 | 3,925 | | |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 28.70 | 3,021 | | |

| | | | | | | |
|----------|-------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| | Fen B.Ö. | 200 | 28.81 | 3,418 | | |
| Kişisel | Sınıf Ö. | 200 | 30.69 | 4,344 | | |
| | Türkçe Ö. | 200 | 31.69 | 3,579 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 29.64 | 3,361 | 8.329 | .000* |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 31.89 | 3,843 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 30.69 | 3,294 | | |
| Rehber | Sınıf Ö. | 200 | 32.24 | 4,155 | | |
| | Türkçe Ö. | 200 | 33.25 | 3,376 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 32.97 | 3,25 | 8.050 | .000* |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 31.53 | 3,259 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 32.98 | 3,403 | | |
| Danışman | Sınıf Ö. | 200 | 30.50 | 4,211 | | |
| | Türkçe Ö. | 200 | 29.80 | 3,875 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 30.52 | 3,622 | 2.312 | .056 |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 29.61 | 3,871 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 30.34 | 4,009 | | |

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.7'ye bakıldığında “bilgi aktarıcı”, “otoriter”, “kişisel” ve “rehber” öğretim stillerinde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ancak “danışman” öğretim stiline de anlamlı fark için gerekli olan .05 düzeyine çok yakın bir değer aldığı da göze çarpmaktadır.

Bunun yanında bilgi aktarıcı öğretim stilini tercih edenler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan branş matematik öğretmeni ($X_{ort}=31.31$), otoriter öğretim stilini tercih edenler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan matematik öğretmeni ($X_{ort}=30.52$), kişisel öğretim stilini tercih edenler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan branş sosyal bilgiler öğretmeni ($X_{ort}=31.89$), rehber öğretim stilini tercih edenler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan branş Türkçe öğretmeni ($X_{ort}=33.25$), son olarak danışman öğretim stilini tercih edenler arasında en yüksek ortalamaya sahip olan branş matematik öğretmenleridir ($X_{ort}=30.52$). Öğretim stilleri içerisinde yüksek ortalamaların sosyal bilgiler ve matematik öğretmenlerinde görülmüştür. Öğretim programının temel iki dersini veren bu branştaki öğretmenler, öğretim stilleri tercihlerinde diğer branşlardaki öğretmenlere göre belli oranda daha net bir duruş sergiledikleri söylenebilir. Çünkü maddelere verdikleri cevapların puanları olumlu yönde daha yüksek olduğu için bu yorum yapılabilir.

Değişkenler arasında anlamlı farklılıklar açısından bakıldığında ise branşların değişmesi, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerini de değiştirdiğini göstermektedir. Başta da Grasha olmak üzere literatür içerisinde referans alınan birçok yazarın öğretmenlerin öğretim stillerinin dersin yapısına göre değişebileceği (Grasha, 2002; 2003; Wheelis, 2004; Üredi, 2006; Ray, 2003) yargısı bu sonuçla bir kez daha

ortaya çıkmıştır. Öğretme stilleri arasındaki bu anlamlı farklılıkların hangi branşlar arasında olduğunu görebilmek için uygulanan Post Hoc testlerinden Tukey testinin sonuçları Çizelge 4.8’de verilmiştir.

Post Hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça önemlidir. Post Hoc testlerinde bir çok seçenek bulunmaktadır. Hepsinin temel işlevi aynıdır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu anlamak için kullanılır (Kalaycı, 2008).

Çizelge 4.8. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Branş Değişkene Göre Tukey Testi Sonuçları

| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
|---|----------------------------|-----------------|------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| BİLGİ AKTARICI ÖĞRETME STİLİ | Sınıf Öğretmeni | | | X | | |
| | Türkçe Öğretmeni | | | X | | |
| | Matematik Öğretmeni | X | X | | X | X |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | | | X | | |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | | | X | | |
| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
| OTORİTER ÖĞRETME STİLİ | Sınıf Öğretmeni | | | X | | |
| | Türkçe Öğretmeni | | | X | | |
| | Matematik Öğretmeni | X | X | | X | X |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | | | X | | |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | | | X | | |
| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |

| | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------|-----------------|------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| KİŞİSEL ÖĞRETME STİLİ | Sınıf Öğretmeni | | | | | |
| | Türkçe Öğretmeni | | | | X | |
| | Matematik Öğretmeni | | | | X | |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | | X | X | | |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | | | | | |
| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
| REHBER ÖĞRETME STİLİ | Sınıf Öğretmeni | | | | | |
| | Türkçe Öğretmeni | | | | X | |
| | Matematik Öğretmeni | | | | X | |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | | X | X | | X |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | | | | X | |

İlk olarak bilgi aktarıcı öğretim stiline bakıldığında, bilgi aktarıcı öğretim stilini tercih eden matematik öğretmenlerinin diğer tüm branşlarla anlamlı farklılıklar gösterdikleri görülmektedir. Çizelge 4.8 'deki bilgi aktarıcı öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalama ile matematik öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Buna göre branşlar içerisinde bilgi aktarıcı öğretim stilini en fazla tercih eden branş, matematik öğretmenleridir. Matematik dersinin genel itibarıyla kuramsal bir ders olması, genellikle öğrencilere içeriğinin ağır gelmesi öğretmenin derste daha çok sorumluluk almasını gerekli kılmaktadır. Bilgi aktarıcı öğretim stiline özellikleri arasında, öğretmenin konuyu en iyi bilen kişi olduğu, öğrencinin ise verilen konuyu öğretmenin aktardığı şekilde öğrendiği bir sınıf atmosferinin oluştuğu bilinmektedir. Türkiye'deki eğitim sistemi de göz önüne alındığında ne kadar süreç temelli bir eğitim oluşturulmaya çalışılsa da bir üst eğitim kurumuna geçişte merkezi sınav sistemine

yönelik bir uygulama devam etmektedir. Bu sistemde de en kritik ders kuşkusuz matematik dersidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin kontrolünde bir dersin işlenmesi, bilgi aktarıcı bir öğretimi tercih etmesi beklenen bir sonuçtur. Stylianides ve Stylianides'in (2008) sınıf ortamından elde ettiği sonuçlar da öğretmenin içerik ve pedagojik bilgisinin, öğrencileri amaca yönelik bilgilendirmesinin, sınıf yönetimi ve sınıf içi etkileşim gibi özelliklerin uygulama sürecine etki ettiğini göstermektedir. Bu anlamda uygulama sürecinin nitelikli hale gelmesinde, öğretim programlarının yapısal özelliklerinin yanı sıra, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin rol ve davranışlarının da etkili olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmen, dersin içeriğine göre oluşturacağı öğrenme öğretme ortamında öğretme stilini bilerek hareket etmesi kazanılması hedeflenen davranışların daha etkili öğrenciye kazandırılabilmesi söylenebilir. Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2011) sınıf, türkçe ve fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada anlamlı farklılığın görüldüğü tek öğretme stilinin bilgi aktarıcı öğretme stili olduğu görülmektedir.

Bilgi aktarıcı öğretme stili içerisinde ortalamalara bakıldığında ikinci sırada sınıf öğretmenlerinin olması da göz ardı edilmemesi gereken bir sonuçtur. Çünkü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine aktardığı temel beceriler düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin bilgi aktarıcı öğretme stillerine sahip olması çok da farklı bir sonuç olmadığı söylenebilir. Özellikle ilkökul birinci sınıfta okuma-yazma ve temel aritmetiği vermesinde öğretmenin bilgi aktarıcı öğretme stilinin özelliklerini göstermesi, bu süreçte gerekli bir uygulamadır. Bu noktada Grasha'nın öğretme stillerini bütünleştirmesiyle ilgili çalışması bu açıdan çok doğru bir bakış açısıdır. Öğretmenin yeri geldiğinde öğretmen merkezli yeri geldiğinde de öğrenci merkezli bir öğretimi tercih etmesi, öğrenme ortamının daha zengin kılınması açısından son derece önemlidir.

Anlamlı farkın görüldüğü ikinci öğretme stili, yine öğretmen merkezli grupta yer alan otoriter öğretme stilidir. Çizelge 4.7'deki ortalamalar incelendiğinde bilgi aktarıcı öğretme stilinde olduğu gibi matematik öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu noktada daha önce de belirtildiği gibi otoriter öğretme stili, sınıf kurallarına sonuna kadar bağlı, çizgilerinin dışına pek çıkmayan gerektiğinde pozitif dönütler verdiği gibi eleştirel bir yapıya da sahip olan bir öğretim tarzıdır.

Matematik öğretmenlerinin hem bilgi aktarıcı hem de otoriter öğretme stilinde en yüksek ortalamaya sahip olmaları, bu branştaki öğretmenlerin öğretmen merkezli bir

öğretimi tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Matematik dersinin içeriği, yapısı düşünüldüğünde teorik açıdan hiçbir esnekliğinin olmaması, belirli teoremlere bağlı ve yoruma açık olmaması bu dersi veren öğretmenlerin öğretim tarzına da yansımış olduğunu öngörebilir. Dersin içeriğindeki kesinlik, bir problemin tek bir doğru cevabının olması öğretmeni bu yönde bir işleyişe sevk edebilir. Ma'nın (1999) da ifade ettiği gibi öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinin seviyesi, onun alanı öğretme bilgisini şekillendirmektedir. Alanı öğretme bilgisinin alan bilgisi ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayan araştırmacılar, öğretmenlerin kavramsal açıdan doğru temsiller ve açıklamalar oluşturabilmeleri için temsil ettikleri kavramların ya da işlemlerin matematiksel anlamlarına hâkim olmaları gerektiğine işaret etmektedirler. Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebeali'nin (2012) yaptıkları çalışmada branş değişkeni incelenmiş ancak anlamlı bir farklılık görülmezken; Çolak ve Şensoy'un (2010) yaptıkları çalışmada branş değişkeni ile bilgi aktarıcı, rehber ve danışman öğretim stilleri arasında anlamlı farklar görülmüştür.

Otoriter öğretim stilini tercih eden öğretmenler arasında ortalaması en yüksek ikinci sırada yer alan branş, fen ve teknoloji öğretmenleridir. Matematik gibi sayısal içerikli bir branş olması, kendine ait teorilerinin olması ve matematik gibi kurallarının belli olduğu düşünülürse fen ve teknoloji öğretmenlerinin de otoriter öğretim stilini tercih etmesi beklenilebilirdi.

Anlamlı farkın ortaya çıktığı bir diğer öğretim stili, öğretmenin kendisini rol modeli olarak gördüğü, öğretimi gerçekleştirirken kendi deneyimlerinden yola çıktığı, hatta bazı bu deneyimlerin benimsenmesinin en iyi yol olduğunu düşünen kişisel öğretim stildir. Kişisel öğretim stilini tercih eden branşlardan sosyal bilgiler öğretmenleriyle Türkçe ve matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farklılık da sosyal bilgiler öğretmenlerinin lehine çıkmıştır. Kişisel öğretim stilini tercih eden sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin branş değişkeninden tukey testi sonuçlarına göre etkilenmediği görülmüştür.

Sosyal öğrenme kuramını ortaya koyan Bandura, öğretmen sınıf içerisinde önemli bir rol modelidir şeklinde açıklaması, kişisel öğretim stilini tercih eden öğretmenler için de geçerli bir ifadedir. Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler, bireysel örneklerle öğretime, nasıl düşünmesi ve davranması gerektiği ile ilgili ana bir modelin oluşturulması gerektiğine inanır. Öğrencileri ilgilendikleri yöne doğru

cesaretlendirerek ve nasıl yapmaları gerektiğini göstererek ve de kendi yaklaşımını öğrencilere teşvik ederek onları denetleyen ve yöneten bir özelliğe sahiptir. En yüksek ortalamaya göre sıralandığında ilk iki sırayı alan sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin ders içeriği açısından sözel bir yapıya sahip olmaları ve bu branşları tercih eden öğretmenlerin kişisel öğretim stillerini tercih etmiş olmaları göze çarpmaktadır. Ortak paydada buluştukları bu açıdan düşünüldüğünde öğretim tarzında kişisel özelliklerini yansıttıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Grasha'nın (1994) yapmış olduğu "*Stilin Bir Konusu: Bilgi aktarıcı, otoriter, kişisel, rehber ve danışman olarak öğretmen*" çalışmasında da öğretmenlerin genellikle kendi öğrenme stillerine uygun bir şekilde öğretim yaptıkları görülmüştür. Bu çalışmanın ortaya koyduğu dikkat çekici sonuç belki de kişisel öğretim stilini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenin kendi öğrenim şeklini, kendi yaşantı ve deneyimlerini öğrencilere aktarmak istemesi kişisel öğretim stilinin temel özellikleridir. Bu ilişkinin sonucunda sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin kendi deneyimlerinde yola çıkarak bir öğretimi tercih ettikleri söylenebilir.

Anlamli farkın görüldüğü son öğretim stili ise rehber öğretim stilidir. Rehber öğretim stilini tercih eden branşlar arasındaki ortalamalara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada branş değişkenine göre anlamlı farkın çıktığı tek öğretim stili bilgi aktarıcı öğretim stili olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf ve türkçe öğretmenlerine göre bilgi aktarıcı öğretim stilini daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Bu bölümde aslında beklenen öğretim stilinin özellikleri göz önüne alındığında aynı öğrencilerle en fazla zaman harcayan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılığın çıkmasıydı. Çünkü rehber öğretim stiline sahip öğretmenler, öğretmen - öğrenci ilişkisinin çok doğal kişisel bir özellik olduğunu vurgular. Rehberliği ve ders yönetimleri; öğrencilere sorular sorarak, seçenekleri geliştirerek, alternatifler sunarak ve oluşturdukları bilimsel ölçütleri geliştirmeleri konusunda öğrencilerini cesaretlendirme şeklindedir. Genel amacı, öğrencilerin bireysel çalışmalarında onların öncelik ve sorumluluk almaları için ortaya koydukları performanslarını geliştirmektir. Projeler ve grup çalışmalarına mümkün olduğunca destek verir ve onlara gerekli yerlerde rehberlik ederek özgüvenlerinin gelişmesine katkıda bulunur. Bu özellikler incelendiğinde

öğrencileriyle daha çok vakit geçirebilen öğretmenlerin öncelikle tercih edeceği bir öğretim stili olduğu söylenebilir. Fakat araştırma sonuçlarına göre bu stili en fazla tercih eden branşın Türkçe öğretmenleri olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan beş branş içerisinde haftalık ders saati açısından sınıf öğretmenlerinden sonra aynı öğrencilerle en fazla zaman geçiren branşın Türkçe öğretmenleri olması bu bulgunun bir nedeni olabilir.

Sonuç olarak, sayısal içerikli matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri sözel içerikli Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise kişisel öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür. Tek anlamlı farkın görülmediği öğretim stili ise öğrenci merkezli bir anlayışı benimseyen danışman öğretim stili olduğu tespit edilmiştir.

Matematik, fen bilimleri gibi öğrenci tarafından algılanması, anlaşılması ve karşılaştığı yeni durumlarda öğretilen bilgiyi kullanabilmesinin zor olduğu derslerde öğretmen merkezli bir öğrenme ortamının oluşması beklenen bir durumdur. Öğretim sistemi içerisinde gerek öğrencilerin gerekse velilerin en büyük kaygısı, bir üst eğitim kurumuna geçişteki sınavlarda yaşanmaktadır. Bu tür sınavlarda belirleyici derslerin başında ise matematik ve fen bilgisi gelmektedir. Türkiye koşullarında kalabalık sınıflar, yoğun ders içerikleri, sınav sonuçlarına göre başarıya odaklanma gibi faktörler göz önüne alındığında bu tür sayısal içerikli derslerin öğretiminde tek sorumluluğun öğretmenlere verilmiş olması, matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim stili olarak bilgi aktarıcı öğretim stilini tercih etmelerine gerekçe gösterilebilir. Fen bilimleri ve matematik derslerinde oluşan problemler, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinde pek fazla görülmediği genel olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu derslerde öğrencileri sürece daha fazla dahil etmeleri beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

4.2.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenlerinde olduğu gibi kıdem değişkeninin de parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, kıdem değişkenine kolmogorov-smirnov testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 4.9’da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Kıdem Değişkenine Uygulanan K - S Testi

| <i>Kolmogorov - Smirnov</i> | | | |
|-----------------------------|-----------|------|------|
| | Statistic | df | Sig. |
| KIDEM | .296 | 1000 | .265 |

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Bu örneklem grubunda kıdem değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım göstermektedir. Değişken içerisinde 2'den fazla grup yer aldığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Daha sonra da hangi gruplar arasında anlamlı farkların olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.10. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Kıdem Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| <i>Öğretme Stilleri</i> | <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|--------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| Bilgi Aktarıcı | 1-10 yıl | 146 | 29.74 | 2.211 | 9.452 | .000* |
| | 11-20 yıl | 320 | 31.68 | 2.461 | | |
| | 21-30 yıl | 450 | 31.02 | 3.139 | | |
| | 30 ve üstü | 84 | 29.93 | 2.774 | | |
| Otoriter | 1-10 yıl | 146 | 27.54 | 3.176 | 14.515 | .000* |
| | 11-20 yıl | 320 | 30.71 | 2.831 | | |
| | 21-30 yıl | 450 | 29.65 | 3.795 | | |
| | 30 ve üstü | 84 | 28.82 | 4.012 | | |
| Kişisel | 1-10 yıl | 146 | 29.11 | 3.367 | 7.847 | .000* |
| | 11-20 yıl | 320 | 32.12 | 4.783 | | |
| | 21-30 yıl | 450 | 30.82 | 2.135 | | |
| | 30 ve üstü | 84 | 31.49 | 3.798 | | |
| Rehber | 1-10 yıl | 146 | 30.60 | 2.631 | 4.399 | .005* |
| | 11-20 yıl | 320 | 33.03 | 3.279 | | |
| | 21-30 yıl | 450 | 32.18 | 4.049 | | |
| | 30 ve üstü | 84 | 32.89 | 3.128 | | |
| Danışman | 1-10 yıl | 146 | 27.98 | 3.724 | 10.732 | .000* |
| | 11-20 yıl | 320 | 31.89 | 3.431 | | |
| | 21-30 yıl | 450 | 29.83 | 3.912 | | |
| | 30 ve üstü | 84 | 29.87 | 4.309 | | |

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.10'a bakıldığında tüm öğretme stillerinde kıdem değişkeni üzerinde anlamlı farklar görülmektedir. Bu sonuca göre kıdem değişkeninin öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stillerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretme stilleri ile kıdem değişkeni arasındaki sonuçlar incelendiğinde, ilk olarak bilgi aktarıcı öğretme stilini tercih eden öğretmenlerin kıdem yılına bakıldığında en yüksek ortalamanın "11-20" yıl aralığında öğretmenlik yapmış olanlarda ($X_{ort}=31.68$); otoriter öğretme stilini tercih edenlerin kıdem yılında ise en yüksek ortalamanın yine "11-20" yıl aralığında öğretmenlik yapmış olanlarda ($X_{ort}=30.71$); en baskın öğretme stili kişisel öğretme stili olan öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında

en yüksek ortalamanın yine “11-20” yıl aralığında öğretmenlik yapmış olanlarda ($X_{ort}=32.12$) ve öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen rehber ve danışman öğretim stillerinde de “11-20” yıl aralığında öğretmenlik yapmış ($X_{ort}=33.03$) – ($X_{ort}=31.89$) öğretmenlerde en yüksek ortalama görülmektedir. Bu sonuçlara göre tüm öğretim stillerinde de “11-20” yıl aralığında öğretmenlik yapmış olanlarda yüksek ortalamanın çıkması dikkat çekici bir unsurdur. Bu dikkat çekici sonuç, mesleğinde 10 yılı tamamlamış öğretmenlerin kendi öğretim stillerindeki farkındalığının daha baskın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretim stilleri arasındaki bu anlamlı farklılıkların hangi kıdemler arasında olduğunu görebilmek için uygulanan Tukey testinin sonuçları Çizelge 4.11’de verilmiştir.

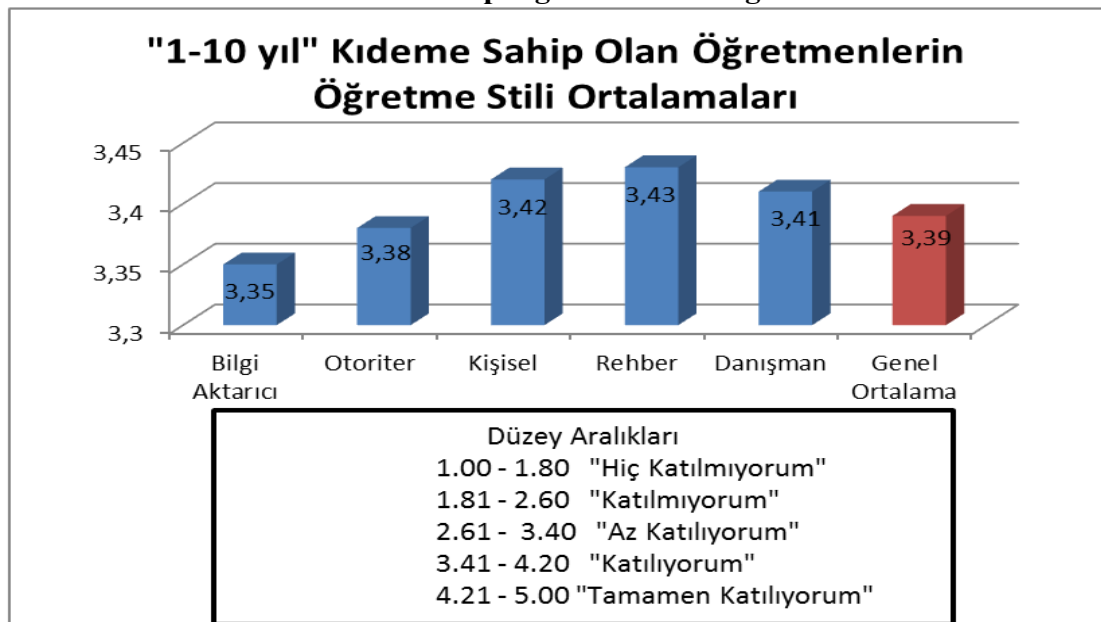
Çizelge 4.11. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Kıdem Değişkene Göre Tukey Testi Sonuçları

| | | 1-10 | 11-20 | 21-30 | 30- |
|-------------------------------------|-------|------|-------|-------|-----|
| Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili | 1-10 | | X | | |
| | 11-20 | X | | X | X |
| | 21-30 | | X | | |
| | 30- | | X | | |
| | | 1-10 | 11-20 | 21-30 | 30- |
| Otoriter Öğretim Stili | 1-10 | | X | X | |
| | 11-20 | X | | | |
| | 21-30 | X | | | X |
| | 30- | | | X | |
| | | 1-10 | 11-20 | 21-30 | 30- |
| Kişisel Öğretim Stili | 1-10 | | | | |
| | 11-20 | | | X | X |
| | 21-30 | | X | | |
| | 30- | | X | | |
| | | 1-10 | 11-20 | 21-30 | 30- |
| Rehber Öğretim Stili | 1-10 | | X | X | |
| | 11-20 | X | | | |
| | 21-30 | X | | | |
| | 30- | | | | |
| | | 1-10 | 11-20 | 21-30 | 30- |
| Danışman Öğretim Stili | 1-10 | | X | | |
| | 11-20 | X | | X | X |
| | 21-30 | | X | | |
| | 30- | | X | | |

Ortalamaların verildiği Çizelge 4.10'nun yorumlarında da belirtildiği gibi tüm öğretim stillerinde “11-20” yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle arasında anlamlı bir farkın olduğu göze çarpmaktadır. Saracaloğlu, Dinçer, Dedebali ve Dursun'un (2011) yapmış oldukları çalışmada kıdem değişkeninin sadece danışman öğretim stilinde bir farklılık yarattığı görülmüştür. Benzer bir şekilde “11-20” yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında Üredi'nin (2006) araştırmasında ise kıdem değişkeninin öğretim stilleri üzerinde bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali'nin (2012) yaptıkları çalışmada da kıdem değişkeni ele alınmış ve sadece otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre “1-10” yıl ve “11-20” yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, otoriter öğretim stiline ait ortalama puanları, “21-30” yıl ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Son olarak Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2010) çalışmasında ise öğretim stilleri, kıdem değişkenine göre sadece danışman öğretim stilinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. danışman öğretim stilinde 1-10 ile 21-30 yıl, 1-10 ile 30- üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-10 yıllık kıdeme sahip olanlar; 11-20 yıl ile 21-20; 11-20 yıl ile 21-30 yıl, 11-20 yıl ile 30-üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlıdır.

Farklı bir açıdan bakıldığında en düşük ortalamaların ise genellikle “1-10” yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim stillerinin farkındalıklarının tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada, öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk 10 yıllık diliminde nasıl bir öğretim gerçekleştirdikleri ya da bir başka deyişle nasıl bir öğretim stiline sahip olduklarını tam anlamıyla ortaya koyamadıkları şeklinde düşünülebilir. Ortalamaların düşük çıkması, ölçekte yer alan maddelere daha çekimser puanlar verdiklerini gösterebilir. Bunu görebilmek adına “1-10” yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim stili ölçeğindeki maddelere verdikleri puanların ortalamalarına bakılmıştır.

Grafik 4.6. "1-10 Yıl" Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Öğretme Stili Ortalamaları



Grafik 4.6'ya bakıldığında öngöründe olduğu gibi öğretmenliklerinin ilk 10 yıllık sürecinde olan öğretmenlerin öğretim stili ölçөгindeki maddelerine ortalama 3.39 düzeyinde bir başka deyişle "az katılıyorum" ile "katılıyorum" arasında puan vermeyi tercih ettikleri görölmüştür. Bu da demek oluyor ki; mesleklerinin daha başında olan öğretmenlerin öğretim tarzlarında çok net bir karara daha varamadıklarıdır.

Sonuç olarak özetlemek gerekirse, kıdem değişkeninin öğretim stilleri üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiş ve tüm öğretim stillerinde kıdem değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu incelemede dikkat çeken sonuç, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin tüm öğretim stillerinde en yüksek ortalamaya sahip olmasıdır. Mesleğinde en az 10 yılı tamamlamış öğretmenlerin öğretim stilleri konusunda belirgin bir farkındalığa eriştiği görölmektedir. Bu araştırmanın öngördüğü en önemli bakış açılarından birisi olan, öğretmenlerin öğretim stillerinin farkındalığıdır. Bu noktada zaman açısından bu farkındalığın mesleğinde en az 10 yıl görev yapmasından sonra oluştuğu elde edilen bulgular ışığında söylenebilir. İlk 10 yıllık süreçte de öğretmenlerin öğretim stillerini belirlerken kullanılan ölçөгteki maddelere kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha çekimsiz puanlar verdikleri görölmüştür. "Az katılıyorum" ile "Katılıyorum" düzeyleri arasında genel bir puanlamanın yapıldığı, öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemede mesleklerinde belli bir deneyimin kazanılması gerektiği sonucunu göstermektedir.

4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. İlgili alt probleme ilişkin yanıt aramak amacıyla öncelikle belirlenen değişkenlerin parametrik bir dağılım gösterip göstermediğini görebilmek adına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre parametrik ya da non parametrik testler tercih edilmiştir.

4.3.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarını “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, cinsiyet değişkenine kolmogorov-smirnov testi araştırmanın ikinci alt problemi için uygulanmış ve örneklem grubunda cinsiyet değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Değişken içerisinde 2 grup yer aldığı için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeninin 2 farklı sınıf yönetimi yaklaşımı üzerinde nasıl bir fark gösterdiği incelenmiştir.

Çizelge 4.12. Cinsiyet Değişkeninin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Anlamlılık Düzeyi

| <i>Sınıf Yönetimi Yaklaşımları</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|-----------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Kadın | 526 | 53.61 | 7.770 | 4.363 | .000* |
| | Erkek | 474 | 51.71 | 6.178 | | |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Kadın | 526 | 49.85 | 5.210 | 5.130 | .015* |
| | Erkek | 474 | 51.51 | 5.047 | | |

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.12’ye bakıldığında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkilediği görülmektedir. Sınıf yönetimi yaklaşımları iki alt boyutta incelenmiştir. Bunlar, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımlarıdır. Her iki alt boyutta da anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Öncelikle öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlere bakıldığında bayan öğretmenlerin ortalamasının ($X_{ort}= 53.61$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($X_{ort}= 51.71$) daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuca göre bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını daha çok tercih etmektedirler. Araştırmanın ikinci alt probleminde incelenen öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına bakıldığında öğretmen merkezli öğretim stillerini daha çok erkek öğretmenlerin tercih ettiği görülmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında öğretmenlerin en baskın öğretim stili ile tercih ettiği sınıf yönetimi yaklaşımı arasında bir anlayış farklılığı olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ya da yaklaşımları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında (Çubukçu; Girmen, 2008, Şahin; Altunay, 2011) cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi becerileri ve yaklaşımları üzerinde çok büyük farklılıklar oluşturmadığı görülmüştür.

Açıkgöz'e (1998) göre sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim ile öğretim birbiri ile bağlantılı olmaktadır. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özelliklerini taşımaktadırlar. Öğretmenlerin eğitimcilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının ortaya koyduğu sınıf yönetimi yaklaşımının öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu alan yazında da belirtilmiştir. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenci fikirlerinin alındığı, sınıf kurallarının bireysel farklılıklara göre esnetilebildiği özellikleri daha iyi bir sınıf yönetimini ifade eder. Genel bu bilgi ve yorumların ardından cinsiyete göre bir sonuca ulaşmak gerekirse bayan öğretmenlerin daha iyi bir sınıf yönetimi sağladıkları elde edilen bu sonuçlara göre söylenebilir.

Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının özellikleri, şu anki eğitim sisteminin öğretmenden sınıf yönetiminde beklediği özelliklerdir. Özellikle öğrenci ile doğrudan iletişimi ön planda tutuyor olması açısından oldukça önemlidir. Celep'e (2002) göre öğrenci öğretmen ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde, öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu

yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz önemlidir. Tüm bu ifadelerin sonucunda bayan öğretmenlerin düşünce yapısının ve bireysel özelliklerinin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına daha yatkın olduğu düşünülürse; böyle bir bulgunun ortaya çıkması beklenen bir sonuç şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarını “Branş” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin branş değişkeninin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, branş değişkenine kolmogorov-smirnov testi araştırmanın ikinci alt problemi için uygulanmış ve örneklem grubunda branş değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Değişken içerisinde 2’den fazla grup yer aldığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Daha sonra da anlamlı farkların görüldüğü sınıf yönetimi yaklaşımlarının hangi gruplar arasında olduğunu söyleyebilmek için Tukey testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.13. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Branş Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| <i>Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> | <i>Branş</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--|--------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Sınıf Ö. | 200 | 53.59 | 7.964 | 4.821 | .043* |
| | Türkçe Ö. | 200 | 52.31 | 7.485 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 53.30 | 6.309 | | |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 52.30 | 6.556 | | |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Fen B.Ö. | 200 | 51.29 | 7.073 | 5.619 | .007* |
| | Sınıf Ö. | 200 | 50.27 | 6.198 | | |
| | Türkçe Ö. | 200 | 50.49 | 4.582 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 52.15 | 4.796 | | |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Sosyal B.Ö. | 200 | 49.90 | 5.234 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 50.79 | 4.773 | | |

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.13’e bakıldığında branş değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını her iki boyutta da etkilediği görülmektedir. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine ($X_{ort}=53.59$) en düşük ortalamanın ise fen ve teknoloji öğretmenlerine ait olduğu ($X_{ort}=51.29$) görülmektedir. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın matematik öğretmenlerine ($X_{ort}=52.15$) en düşük ortalamanın ise

sınıf öğretmenlerine ($X_{ort}=50.27$) ait olduğu görülmektedir. Uç noktadaki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin sınıf öğretmenleri olmasının yanında öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını en az tercih eden öğretmenlerin de yine sınıf öğretmenleri olmasıdır. Bunun birçok sebebi olabilir. Sınıflarındaki öğrenci sayıları, mesleklerindeki kıdem yılları, tercih ettikleri öğretme stilleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında belirleyici faktörler olabilir. Sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki bu anlamlı farklılıkların hangi branşlar arasında olduğunu görebilmek için uygulanan Tukey testinin sonuçları Çizelge 4.14’te verilmiştir.

Çizelge 4.14. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
|---|----------------------------|-----------------|------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| ÖĞRENCİ MERKEZLİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI | Sınıf Öğretmeni | | X | X | X | X |
| | Türkçe Öğretmeni | X | | | | |
| | Matematik Öğretmeni | X | | | | |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | X | | | | |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | X | | | | |
| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
| ÖĞRETMEN MERKEZLİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI | Sınıf Öğretmeni | | | X | | |
| | Türkçe Öğretmeni | | | X | | |
| | Matematik Öğretmeni | X | X | | X | |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | | | X | | |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | | | | | |

Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin branşları arasındaki ilişkiye bakıldığında, tüm branşlar içerisinde Çizelge 4.14'e göre sınıf öğretmenlerinin lehine bir sonuç görülmektedir. Öğrenci merkezli sınıf yönetiminin özellikleri düşünüldüğünde, branşlar içerisinde aynı öğrencilerle en fazla zaman geçiren branşın sınıf öğretmeni olmasının bir etkisi olarak bu sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir. Bilindiği üzere öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, sınıf içerisindeki kuralların belirlenmesinde öğrencilerinin de fikrini alması, yeri geldiğinde kuralları esnetebilmesi öğrencilerini iyi tanıması sayesinde oluşabilecek davranışlardır. Branş öğretmenlerinin her sınıfa belirli bir saat girmesi, hele ki öğrenci sayısının çok fazla olduğu okullarda aynı oranda şube sayısının da fazla oluşu, bu öğretmenlere öğrencilerini tanıması için yeterli zamanı vermemektedir. Bu yüzden branş öğretmenleri sınıf yönetiminde daha çok tepkisel model özellikleri göstermektedir. Tepkisel model Wolfgang'a (2004) göre öğretimde öğretmen merkezli bir yaklaşımın ağırlıklı olarak yer alması, sınıftaki ilişki düzeninin öğretmen tarafından tam olarak kontrol edilmeye çalışılması, öğretmenin olayların nedenlerinden çok sonuçları üzerinde durması ve tepkilerini ağırlıklı olarak bireye yöneltmesi, istenmeyen davranışlara karşı daha çok cezalandırma yöntemine başvurmaları, kuralları amaç haline getirmesi ve tartışmasız uygulanmaya çalışmasıdır. Şahin ve Altunay'ın (2011) yapmış oldukları çalışmada tepkisel modelin bir özelliği olan cezalandırma davranışını branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla gösterdiği görülmüştür.

Öğrenci açısından bakıldığında ise, öğrenci bir öğretmenle ne kadar çok vakit geçirirse ona olan güveni artar, öğretmenini tanır ve ona göre davranır. Sonuçta bir sınıfta öğretmen ve öğrenciler olduğuna göre; bu iki grubun arasında sağlıklı bir eşgüdümün oluşması sınıf içi atmosferini de olumlu yönde etkileyecektir. Sınıf öğretmenlerinin aynı öğrencilerle daha fazla vakit geçirmesi onları gözlemlemeye imkan tanımaktadır. Branş öğretmenlerin de ise anlık tepkiler daha çok baş gösterebilir. Çubukçu ve Girmen'in (2008) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre sınıf yönetimi planlamasını daha iyi yaptıkları görülmüştür. Şahin ve Altunay'ın (2011) yapmış oldukları çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre sınıf yönetimi yaklaşımlarında demokratik ve etkileşimsel davranışları daha iyi ortaya koydukları görülmüştür. Babadoğan'ın (2003) da söylediği gibi; yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşıma

göre, daha fazla rol üstlenir ve daha fazla sorumluluk alır. Geleneksel sınıflarda öğretmenler genellikle sınıfın en önündedir ve sınıfı sürekli kontrol eder. Yapılandırmacı sınıflarda ise öğretmen öğrenenleri gözlemleyen ve daha çok dinlemeyi tercih eden kişidir.

Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılıkları incelendiğinde matematik öğretmenlerinin lehine bir sonucun çıktığı görülmektedir. Ancak bu boyutta fen ve teknoloji öğretmenleriyle diğer branşlar arasında anlamlı bir farklılığın görülmediğini de belirtmek gerekir. Milli Eğitim Yönetmeliğine göre son yapılan değişiklikler sonrasında matematik öğretmenleri bir şubeye haftada 5 saat derse girmektedir. Bu sürenin, öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen merkezli bir yapıyı gösterdiği düşünülebilir. Çalışmanın kuramsal çerçevesinde de söz edildiği gibi öğretmende bulunması gereken öğrenme öğretme süreci yeterliklerinden birisi de zaman yönetimidir. Etkili bir zaman yönetimini sağlamanın ders saati süresiyle doğru orantılı bir ilişkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Erden'in (1999) de belirttiği gibi öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında girmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir. Ayrıca MEB'in (2009) raporunda da belirtildiği gibi, öğretmen kendisine ayrılan öğretme-öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli öğrencilerini ders içi ve ders dışı etkinliklerde zamanı etkili ve verimli olarak kullanmaları için onları yönlendirmelidir.

MEB'in (1999) raporunda da belirtildiği gibi, öğretmenden dersi iyi bir şekilde planlayarak zamanı en iyi şekilde kullanması beklenilmektedir. Dersin içeriği açısından da bakıldığında öğretmen merkezli bir öğretimin daha çok tercih edilmesi, matematik öğretmenlerine sınıf yönetiminde de öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi yaklaşımını tercih etmeye yöneltmiş olabilir.

Sonuç olarak, sınıf yönetimi yaklaşımlarında öğretmenlerin, branş değişkeninin belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmen yeterlikleri arasında da ifade edilen zaman yönetimi becerisinin, branşlara göre ya da bir başka ifadeyle haftalık

ders saati süresine göre öğretmenleri öğrenci veya öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi yaklaşımına yönelttiği genellemesine ulaşılabilir.

4.3.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarını “Kıdem” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkeninin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, kıdem değişkenine kolmogorov-smirnov testi araştırmanın ikinci alt problemi için uygulanmış ve örneklem grubunda branş değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Değişken içerisinde 2’den fazla grup yer aldığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Daha sonra da anlamlı farkların görüldüğü sınıf yönetimi yaklaşımlarının hangi kıdemler arasında anlamlı sonuçlar verdiğini söyleyebilmek için Tukey testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.15. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Kıdem Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| <i>Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> | <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--|--------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | 1 – 10 yıl | 146 | 54.05 | 7.691 | 5.683 | .001* |
| | 11 – 20 yıl | 320 | 53.21 | 6.854 | | |
| | 21 – 30 yıl | 450 | 52.74 | 7.371 | | |
| | 30 - yıl | 84 | 51.73 | 4.608 | | |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | 1 – 10 yıl | 146 | 50.23 | 4.182 | 6.123 | .000* |
| | 11 – 20 yıl | 320 | 51.38 | 4.678 | | |
| | 21 – 30 yıl | 450 | 52.77 | 5.699 | | |
| | 30 - yıl | 84 | 48.79 | 5.366 | | |

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.15’e bakıldığında sınıf yönetimi yaklaşımları için belirlenen her iki alt boyutta da kıdem değişkeniyle aralarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerde en yüksek ortalamanın 1-10 yıl ($X_{ort}=54.05$) aralığında kıdeme sahip olanlarda görülmektedir. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenler arasında ise en yüksek ortalamaya ise 21 – 30 yıl ($X_{ort}=21-30$) aralığında kıdeme sahip olanlarda görülmektedir. Dikkat çekici diğer bir sonucun, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenler arasında en düşük ortalamanın 30 yıl ve üzerinde hizmet görevi olan öğretmenlerde olmasıdır. Hizmet yılı

arttıkça öğretmenlerin öğrenci merkezli bir sınıf yönetimi anlayışından uzaklaştığı yorumuna ulaşılabilir. Bilindiği üzere öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının benimsendiği sınıf ortamında öğretmenin daha dinamik bir öğretmen profili çizmesi gerekmektedir. Öğrencilerle belli bir eşgüdümü sağlamış, derse karşı öğrencilerin ilgisini çekebilen, gerektiğinde sınıf kurallarında değişiklikler yapabilen ve böylece de öğrencilerini daha iyi tanıması gereken bir öğretmen profili ortaya koyan öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı, öğretmenliğinin ilk yıllarında olan öğretmenler için daha kolaylıkla ortaya konulabilecek bir profildir. Şahin ve Altunay'ın (2011) yapmış oldukları çalışmada 1-6 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerisi açısından "derse başlama ve ilgi çekme" alt boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Mesleğinde 30 yılını tamamlamış öğretmenlerin bu denli etkili bir sınıf ortamı oluşturması beklenmeyebilir. Çubukçu ve Girmen'in (2008) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri adlı çalışmasında da kıdem yılı incelenmiş ve belli boyutlarda anlamlı farklar görülmüştür. Buna göre etkili iletişim, amaçlı davranışlar gibi boyutlarda kıdem yılı düşük öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anlamlı farkın ortaya çıktığı her iki sınıf yönetimi yaklaşımında anlamlı farklılıkların hangi kıdemler arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

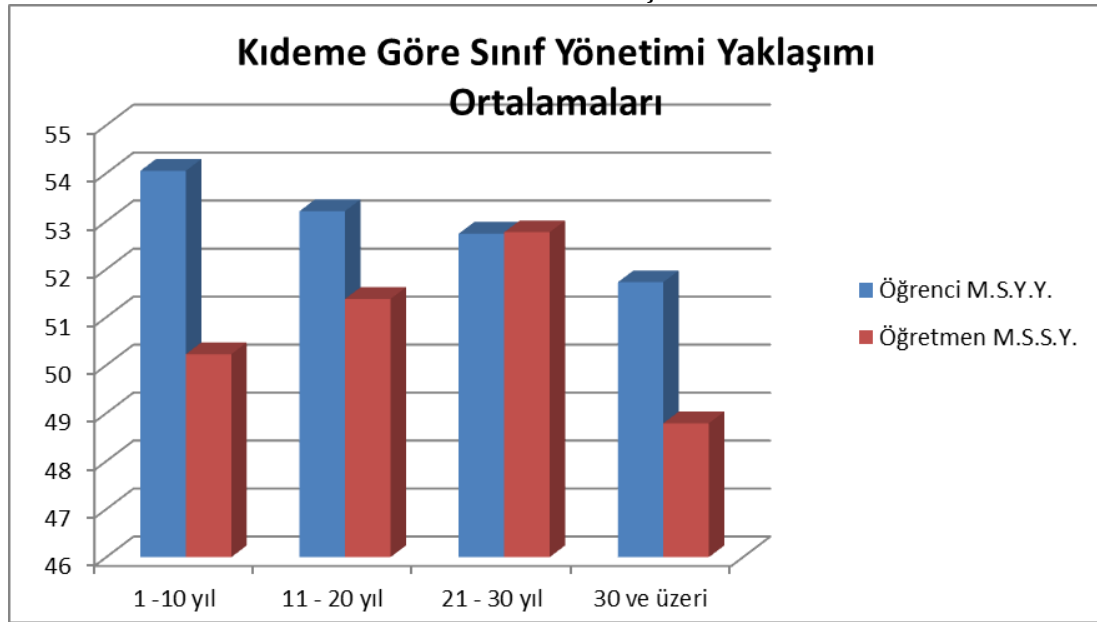
Çizelge 4.16. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

| | | 1 – 10 yıl | 11 – 20 yıl | 21 – 30 yıl | 30 ve üzeri yıl |
|--|-----------------|------------|-------------|-------------|-----------------|
| ÖĞRENCİ MERKEZLİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI | 1 – 10 yıl | | X | X | X |
| | 11 – 20 yıl | X | | | |
| | 21 – 30 yıl | X | | | |
| | 30 ve üzeri yıl | X | | | |

| | | 1 – 10 yıl | 11 – 20 yıl | 21 – 30 yıl | 30 ve üzeri yıl |
|---|-----------------|------------|-------------|-------------|-----------------|
| ÖĞRETMEN MERKEZLİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI | 1 – 10 yıl | | | X | |
| | 11 – 20 yıl | | | X | |
| | 21 – 30 yıl | X | X | | |
| | 30 ve üzeri yıl | | | | |

Tukey testi sonuçlarına göre 1-10 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin diğer tüm kıdemlerdeki öğretmenlere göre öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Çizelge 4.15 için ifade edilen yorumlarda da belirtildiği gibi mesleklerinin ilk 10 yıllık periyotlarında daha dinamik bir sınıf yönetimi profili çizdiklerini düşündükleri için, bu alt boyutu tercih ettikleri maddelere daha yüksek puan verdikleri düşünülebilir. Çizelge 4.16'da öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ortalamaları incelendiğinde 10 yıllık periyotlarda, bu ortalamaların giderek azaldığı göze çarpmaktadır. Aynı şekilde sınıfta tek bir liderin olduğu, sınıf içi kuralların sadece öğretmen tarafından bir kez belirlenip tüm öğrenciler için aynı şekilde uygulandığı, öğrencinin bu yaklaşımda çok fazla bir etkinliğinin olmadığı öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında en az 20 yılını tamamlamış öğretmenlerin bu özelliklerin yansıtıldığı sınıf yönetimi yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

Birbirinin özellikleriyle birebir zıt bir görüntü çizen her iki sınıf yönetimi yaklaşımında kıdem yılları değiştikçe nasıl bir seyir izlediğini daha net görebilmek için Grafik 4.7 oluşturulmuştur.

Grafik 4.7. Kıdeme Göre Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ortalamaları

Grafik 4.7'ye bakıldığında öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının ortalamalarına bakıldığında 10 yıllık periyotlarda azaldığını, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını ortalamalarına bakıldığında 21 – 30 yıllık periyoda kadar ortalamaların artarak devam ettiği, 30 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerde bu ortalamaların azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarına bakış açıları, mesleki deneyim arttıkça genel anlamda sınıflardaki hakimiyetin tamamen kendi kontrollerinde kalmasını istedikleri yönde olduğu söylenebilir.

Özcan'a (2012) göre etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ve psikolojik gereksinmelerine dayandırılmalıdır. Öğretmenler öncelikle öğrencilerin gereksinmelerini ve bu gereksinmelerin öğrencilerin davranışlarıyla olan ilişkisini anlamalıdır. Öğretmenler ortaya çıkan istenmeyen davranışlara ilişkin olarak bu davranışların nedenlerini, kendi mesleki davranışları ve öğrencilerin karşılanmayan bireysel ve akademik gereksinmeleriyle olan ilişkisini irdeleyerek etkili bir sınıf yönetimi oluşturmalıdırlar.

Özcan'ın bu ifadeleri göz önüne alındığında ve sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında öğrenci merkezli bir sınıf yönetiminin benimsenmesi, mevcut sistem içerisinde öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade edebileceği, öğretimi daha işlevsel kılabileceği, öğretmenin kendi öğretme stilini sınıf ortamına daha iyi yansıtabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim alanında s¼rekli bir yenileşmenin olması ve yeni teknolojilerin eğitime uyarlanması, öğretmenlerin mesleki niteliklerinde ve eğitimlerinde yenilikleri ve değişimi kaçınılmaz kılması (Matzen & Edmunds, 2007), mesleki deneyim açısından 20 – 25 yılını tamamlamış öğretmenlerde genel anlamda özellikle teknolojik alanda bu değişimlere pek fazla ayak uyduramadıkları düşün¼ld¼ğ¼nde, sınıf yönetiminde de sadece kendi kurallarını kriter alması beklenen yönde bir gelişmedir. Koşar'ın (2003) da ifade ettiği gibi, günümüzde çağdaş eğitim sistemlerini biçimlendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşullar değişmiştir. Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm imkanlarından etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir. Bu imkanlardan yararlanmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür. Mevcut sistemde sınıf içerisinde teknolojik donanımların yer alması öğrencilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve yönetilme şekillerini etkileyen önemli bir faktördür. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinden haberdar olması, onlarla etkileşime geçmesi gerekliliğinden söz ederken, bilgi çağına çok kolay ayak uyduran çocuklar karşısında öğretmenlerin de kendilerini dürekli yenilemeleri gerekmektedir. Bu değişime genç yaştaki öğretmenlerin daha kolay uyum sağladığı bilinen bir gerçektir. Bu açıdan düşün¼ld¼ğ¼nde de mesleki kıdem açısından daha genç gruba giren öğretmenlerin, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih ettikleri düşün¼lebilir.

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dörd¼nc¼ alt problemi “İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin belirlenen değişkenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. İlgili alt probleme ilişkin yanıt aramak amacıyla öncelikle belirlenen değişkenlerin parametrik bir dağılım gösterip göstermediğini görebilmek adına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre parametrik ya da non parametrik testler tercih edilmiştir.

4.4.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, cinsiyet değişkenine kolmogorov-smirnov testi uygulanmış ve örneklem grubunda cinsiyet değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Değişken içerisinde 2 grup yer aldığı için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun 3 farklı alt boyutu üzerinde nasıl bir fark gösterdiği incelenmiştir.

Çizelge 4.17. Cinsiyet Değişkenin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Anlamlılık Düzeyi

| <i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|-----------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| Sevgi | Kadın | 526 | 86.80 | 10.262 | 4.568 | .000* |
| | Erkek | 474 | 82.95 | 9.876 | | |
| Değer | Kadın | 526 | 34.60 | 5.450 | 1.038 | .342 |
| | Erkek | 474 | 34.59 | 4.500 | | |
| Uyum | Kadın | 526 | 17.98 | 5.059 | 1.005 | .267 |
| | Erkek | 474 | 17.72 | 4.483 | | |

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Cinsiyet değişkenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerindeki etkisi incelenmiş ve sadece sevgi alt boyutuyla arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bilindiği üzere çalışmada yer alan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin üç alt boyutu vardır. Değer ve uyum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken sevgi alt boyutunda, cinsiyet değişkeninin bu alt boyutu etkilediği sonucu görülmektedir.

Buna göre bayan öğretmenlerin $X_{ort}=86.80$ ortalamayla mesleklerini, erkek öğretmenlere göre ($X_{ort}=82.95$) daha çok sevdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili cinsiyet üzerinde anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı çalışmalarda (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Bulut, 2009; Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004; Oral, 2004; Çakır, 2005) bu farklılığın genellikle bayan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin bayanlar için birçok açıdan çok uygun olması, mesleğin kökeninde çocuklarla ilgilenmenin psikolojik açıdan bayanlara daha yatkın gelmesi, mesleği sevmeye erkek öğretmenlere göre bir adım öne çıkardığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda benzer bir görüş olarak Çapri ve Çelikkaleli (2008), özellikle “Türk toplumunun sosyal yapısı düşünüldüğünde, toplum tarafından kız çocuklarına daha çok öğretmenlik mesleğinin yakıştırılması ve bu doğrultuda telkinlerde bulunulması, kız öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin olumlu tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasının bu bulgunun nedeni olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran öğretmenliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu düşünülebilir.” şeklinde ifadede bulunmuştur.

Genel anlamda mesleğe yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılığa bakıldığında anlamlı bir fark görülmektedir. Tutumun tek boyut olarak incelendiği istatistiksel sonuç Çizelge 4.18’de verilmiştir.

Çizelge 4.18. Cinsiyet Değişkenin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Anlamlılık Düzeyi (Tek Boyut)

| | <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|-----------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| <i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i> | Kadın | 526 | 139.39 | 21.649 | 3.228 | .001* |
| | Erkek | 474 | 135.27 | 18.435 | | |

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma tek boyutta bakıldığında cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını etkilediği görülmektedir. Bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Çizelge 4.17’deki sevgi alt boyutunda olduğu gibi daha yüksek olduğu söylenebilir. Değer ve uyum alt boyutlarını ortaya koyan ölçekteki madde sayısının sevgi alt boyutuna göre oldukça az olmasından dolayı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun tek boyuttaki sonucunu etkilemediği düşünülebilir. Duran’ın (2009) yine bu çalışmada kullanılan Çetin (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada, Anadolu Öğretmen Lisesi son sınıf öğrencilerinden kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaöğretimden itibaren, öğretmenlik mesleğinin bir bakıma bayanlara daha uygun olduğu düşüncesinin yerleştiği yine bu araştırma sonucuyla bir kez daha görülmüştür.

4.4.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının “Branş” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin branş değişkeninin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, branş değişkenine kolmogorov-smirnov testi uygulanmış ve örneklem grubunda branş değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Değişken içerisinde 2’den fazla grup yer aldığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Daha sonra da hangi gruplar arasında anlamlı farkların olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.19. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Branş Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| <i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i> | <i>Branş</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--|--------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| Sevgi | Sınıf Ö. | 200 | 87.79 | 13.733 | 2.776 | .026* |
| | Türkçe Ö. | 200 | 86.27 | 11.456 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 84.52 | 14.653 | | |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 85.92 | 12.447 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 83.31 | 14.842 | | |
| Değer | Sınıf Ö. | 200 | 34.78 | 5.906 | 2.571 | .037* |
| | Türkçe Ö. | 200 | 33.96 | 4.606 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 34.56 | 4.456 | | |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 34.24 | 5.293 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 33.44 | 4.579 | | |
| Uyum | Sınıf Ö. | 200 | 19.79 | 5.005 | 6.252 | .000* |
| | Türkçe Ö. | 200 | 16.68 | 4.865 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 18.02 | 4.595 | | |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 17.70 | 4.528 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 18.11 | 4.698 | | |

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.19’a bakıldığında branş değişkeninin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını üç boyutta da etkilediği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine ($X_{ort}=87.79$) en düşük ortalamanın ise fen ve teknoloji öğretmenlerine ait olduğu ($X_{ort}=51.29$) görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine değer veren öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın yine sınıf öğretmenlerine ($X_{ort}=34.78$) en düşük ortalamanın ise fen ve teknoloji öğretmenlerine ($X_{ort}=50.27$) ait olduğu görülmektedir. Üçüncü alt boyuta bakıldığında ise öğretmenlik mesleğine en iyi uyum sağlayan branşın sınıf öğretmenleri ($X_{ort}=19.79$), en az uyum

sağlayan branşın ortalamalara göre Türkçe öğretmenleri ($X_{ort}=16.68$) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminde, öğretmenlik mesleğine yönelik 3 farklı alt boyuttaki tutumlarda en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenleri olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki bu anlamlı farklılıkların hangi branşlar arasında olduğunu görebilmek için uygulanan Tukey testinin sonuçları Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.20. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
|--------------|----------------------------|-----------------|------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| SEVGİ | Sınıf Öğretmeni | | X | | | |
| | Türkçe Öğretmeni | X | | X | X | X |
| | Matematik Öğretmeni | | X | | | |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | | X | | | |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | | X | | | |
| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
| DEĞER | Sınıf Öğretmeni | | | | | |
| | Türkçe Öğretmeni | | | | | X |
| | Matematik Öğretmeni | | | | | |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | | | | | |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | | X | | | |
| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
| UYUM | Sınıf Öğretmeni | | | | | |
| | Türkçe Öğretmeni | | | X | | X |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|--|
| Matematik Öğretmeni | | X | | |
| Sosyal Bilgiler Öğretmeni | | | | |
| Fen ve Teknoloji Öğretmeni | | X | | |

Çizelge 4.20'deki tukey testi sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun üç farklı alt boyut ile branş değişkeni arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında, ilk alt boyut olan sevgi incelendiğinde Türkçe ile diğer tüm branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, tüm branşlarda Türkçe öğretmenlerinin lehine bir sonuç göze çarpmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin diğer bir alt boyutunu oluşturan değer incelendiğinde Türkçe ile Fen ve Teknoloji öğretmenleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Çizelge 4.19'daki ortalamalara bakıldığında ise Türkçe öğretmenlerinin lehine bir sonuç yine göze çarpmaktadır.

Mesleğe yönelik tutumun son alt boyutunu oluşturan uyumda ise, Türkçe, matematik ve fen ve teknoloji öğretmenleri arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ancak ilk iki alt boyuttakinin aksine Türkçe öğretmenlerinin değil, fen ve teknoloji öğretmenlerinin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Alt boyutlar açısından tukey testi sonuçları ve Çizelge 4.19 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin diğer branşlara göre mesleğini daha çok sevdiği ve daha çok değer verdiğini, fen ve teknoloji öğretmenlerinin ise mesleklerine daha iyi uyum sağladıkları sonuçlarını ortaya koymaktadır. Böylece branş değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Geçmiş yıllarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun branş değişkeni ile ilişkisine bakıldığında genellikle anlamlı farklar görülmüştür. Bulut (2009), Oral (2004), Paykoç (1999), Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) yapmış oldukları çalışmalarda branş ya da program ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu arasında anlamlı farklar buldukları görülmüştür.

Araştırmada kullanılan ve Çetin'in (2006) geliştirmiş olduğu öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğine tek boyutta da bakılmak istenmiş ve branş değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu tek boyutta nasıl etkilediği Çizelge 4.21'da incelenmiştir.

Çizelge 4.21. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tek Boyutta Branş Değişkenine Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | <i>Branş</i> | <i>N</i> | <i>X_{ort}</i> | <i>Ss</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--|--------------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | Sınıf Ö. | 200 | 140,5 | 22,372 | 3,501 | .008* |
| | Türkçe Ö. | 200 | 137,9 | 20,683 | | |
| | Mat. Ö. | 200 | 135,0 | 17,939 | | |
| | Sosyal B.Ö. | 200 | 136,8 | 19,119 | | |
| | Fen B.Ö. | 200 | 134,8 | 20,446 | | |

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tek boyutta incelenen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile branş değişkeni arasında da anlamlı farklılık görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine ($X_{ort}=140.5$) en düşük ortalamanın ise fen ve teknoloji öğretmenlerine ($X_{ort}=134.8$) ait olduğu görülmektedir. Farkın kaynağına ulaşmak için tukey testi uygulanmış ve Çizelge 4.22’de incelenmiştir.

Çizelge 4.22. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tek Boyutta Branş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

| | | Sınıf Öğretmeni | Türkçe Öğretmeni | Matematik Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Fen ve Teknoloji Öğretmeni |
|--|----------------------------|-----------------|------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM | Sınıf Öğretmeni | | X | X | X | X |
| | Türkçe Öğretmeni | X | | | | |
| | Matematik Öğretmeni | X | | | | |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | X | | | | |
| | Fen ve Teknoloji Öğretmeni | X | | | | |

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun branş değişkeni açısından tek boyuttaki analizleri sonucunda anlamlı farklılıkların tüm branşlarda sınıf öğretmenlerinin lehine bir sonuç göstermektedir. Şahin, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), Baykara (2010), Sayın (2003) ve Veznedaroğlu'nun (2005) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun branş ya da öğrenim gördüğü program türü açısından etkilendiği sonucu bu araştırmayla paralellik göstermektedir.

4.4.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının “Kıdem” Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkeninin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, kıdem değişkenine kolmogorov-smirnov testi uygulanmış ve örneklem grubunda branş değişkeni .05 düzeyinde anlamlılık göstermediği için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Değişken içerisinde 2’den fazla grup yer aldığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Daha sonra da hangi gruplar arasında anlamlı farkların olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.23. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | Kıdem | N | X_{ort} | Ss | F | p |
|-------------------------------------|-----------|-----|-----------|-------|--------|-------|
| Sevgi | 1-10 yıl | 146 | 87.62 | 14.47 | 4.284 | .005* |
| | 11-20 yıl | 320 | 85.41 | 13.32 | | |
| | 21-30 yıl | 450 | 83.47 | 13.77 | | |
| | 30- yıl | 84 | 86.62 | 9.95 | | |
| Değer | 1-10 yıl | 146 | 34.24 | 5.68 | 5.795 | .001* |
| | 11-20 yıl | 320 | 34.73 | 3.73 | | |
| | 21-30 yıl | 450 | 34.41 | 5.80 | | |
| | 30- yıl | 84 | 37.70 | 2.32 | | |
| Uyum | 1-10 yıl | 146 | 20.00 | 4.42 | 13.509 | .000* |
| | 11-20 yıl | 320 | 17.35 | 4.83 | | |
| | 21-30 yıl | 450 | 17.28 | 4.88 | | |
| | 30- yıl | 84 | 19.18 | 3.27 | | |

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.23’e bakıldığında kıdem değişkeninin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını üç boyutta da etkilediği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($X_{ort}=87.62$) en düşük ortalamanın ise 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerine ait olduğu ($X_{ort}=83.47$) görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine değer veren öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ($X_{ort}=36.70$) en düşük ortalamanın ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($X_{ort}=34.24$) ait olduğu görülmektedir. Üçüncü alt boyuta bakıldığında ise öğretmenlik mesleğine en fazla uyum gösteren kıdemin 1-10 yıla sahip olanların ($X_{ort}=20.00$), en az uyum sağlayan kıdemin ortalamalara göre 21-30 yıl ($X_{ort}=17.28$) olduğu belirlenmiştir.

Sevgi ve uyum alt boyutlarında en yüksek ortalamanın 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, öğretmenlik mesleğine değer veren öğretmenler arasında en yüksek ortalamaya sahip kıdemin ise 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Mesleğinin ilk 10 yıllık dönemindeki öğretmenlerin mesleklerini daha çok sevdiği ve daha iyi uyum gösterdikleri ortalamalara göre ortaya çıkan bir sonuçtur. İlerleyen yıllar ile birlikte bu oranların düşmesinin gerekçeleri araştırılması gereken bir bulgudur. Özellikle mesleğiyle olan uyumun yıllar geçtikçe daha da artması beklenirken düşüyor olması dikkat çekici bir sonuçtur.

Ancak değer boyutu için farklı düşünülmesi gerekir. Değer duygusu yaşantı geçirdikçe oluşan bir duyuşsal özelliktir. Değer kavramını Allport, bir insanın tercihine göre davranmasına ilişkin bir inanç Williams, tercihin kriterleri ya da standartları, Kluckhohn, bir gurubun niteliğini ya da bir bireyin özelliğini örtük ya da açık olarak belirten, eylemin tarzları, araçları ya da amaçları arasından tercih yapmayı etkileyen arzu edilebilen bir kavram Hofstede, belirli durumları diğerlerine tercih etme eğilimi Güngör, bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlamışlardır (akt. Doğan, 2000). Görüldüğü üzere değer duygusu sevgi ve uyuma göre çok daha güçlü ve yaşam içerisinde edinilen deneyimlerle oluşan bir tutumdur. Meslekte edinilen kıdem yıllarına bakıldığında, ilk 3 10'ar yıllık periyotlara göre 30 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleğine verdikleri değerlerin belirgin bir şekilde daha yüksek olmasının, edinilen deneyim ve yaşantı zenginliğine bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinde değer boyutunu ölçen maddeler incelendiğinde de öğretmenin mesleğinde edindiği deneyim, yaşantılar ve gözlemler ifade edilmiştir. Değer duygusuna ilişkin çok baskın maddelerin yer aldığı bu alt boyutta öğretmenlerin değere ilişkin bu maddeleri nasıl sıraladığı sorusuna cevap olarak Çizelge 4.24 ortaya konmuştur.

Çizelge 4.24. Değer Alt Boyutuna İlişkin Ortalamalar

| NO | DEĞER ALT BOYUTUNA İLİŞKİN MADDELER | X _{ORT} |
|----|---|------------------|
| 28 | Öğretmenlik onurlu bir meslektir. | 4.57 |
| 35 | Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir. | 4.54 |
| 27 | Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir. | 4.42 |
| 33 | Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelir. | 4.35 |
| 22 | Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı meslektir. | 4.30 |
| 21 | Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir. | 4.20 |
| 30 | Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak ilaç gibidir. | 4.12 |
| 25 | Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum. | 4.10 |

Ortalamalara bakıldığında öğretmenlik mesleğinin onurlu bir meslek olduğu konusunda öğretmenlerin beklendiği gibi ortak bir düşüncesinin olduğu, bunun yanında çok sabır gerektiren ve özveri isteyen bir meslek olduğu düşüncesi örneklem grubunun bir diğer ortak fikirleri arasındadır. Bunun yanında hasta toplumlar için kurtarıcı olduğu, meslekte edindiği deneyimlerin sonucunda ciddi bir meslek olduğu konusunda “Tamamen Katılıyorum” değil de “Katılıyorum” düzeyinde kalması göze çarpan bir başka sonuçtur.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımı arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. İlgili alt probleme ilişkin yanıt aramak amacıyla öncelikle araştırmanın öğretme stili ve sınıf yönetimi yaklaşımı değişkenlerinin parametrik bir dağılım gösterip göstermediğini görebilmek adına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre ilgili korelasyon testi uygulanmıştır.

Uygulanan Kolmogorov-smirnov testi sonuçlarına göre tüm değişkenlerin p değerlerinin .05 düzeyinden yüksek sonuç vermesi, değişkenlerin normal dağıldığını göstermektedir.

Çizelge 4.25. Öğretme Stili ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Değişkenlerinin K - S Testi

| | <i>Kolmogorov - Smirnov</i> | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|------|------|
| | Statistic | df | Sig. |
| Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili | .160 | 1000 | .130 |
| Otoriter Öğretme Stili | .125 | 1000 | .187 |
| Kişisel Öğretme Stili | .154 | 1000 | .211 |
| Rehber Öğretme Stili | .128 | 1000 | .159 |
| Danışman Öğretme Stili | .176 | 1000 | .204 |
| Öğrenci M. Sınıf Yönetimi | .185 | 1000 | .188 |
| Öğretmen M. Sınıf Yönetimi | .156 | 1000 | .174 |

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.25'teki sonuçlara göre değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek adına pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortak aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği not edilmelidir.

Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2004).

4.5.1. Bilgi Aktarıcı Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizi

Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki sınıf yönetimi yaklaşımları açısından öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak bilgi aktarıcı öğretme stili ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişki Çizelge 4.26’da gösterilmiştir.

Çizelge 4.26. Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | <i>Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili</i> | <i>Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|--|--------------------------------------|--|
| Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 -.817** .000 |
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | -.817** 1 .000 |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında -.817 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında yüksek düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını pek fazla tercih etmedikleri görülmektedir.

Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin özellikleri ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımlarının özellikleri karşılaştırıldığında oldukça farklı özellikler gösterdikleri söylenebilir. Öncelikle bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenler, öğretim yaklaşımı olarak öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme ortamını tercih etmektedirler. Bilgiyi aktarmada tek otoritenin öğretmenin olduğu, öğrencinin sadece bilgiyi almakla yükümlü olduğu bir öğretim yaklaşımının sergilendiği bir öğretme stiline karşısında öğretmenin, sınıf yönetimi yaklaşımı olarak öğrenci merkezli bir sınıf yönetimini tercih etmediği belirlenen korelasyon katsayısına göre ifade edilebilir. Oldukça yüksek negatif

korelasyon çıkması, bilgi aktarıcı öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasında ters yönde bir ilişkiyi göstermektedir.

Bilgi aktarıcı öğretim stili ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkinin yönü ve kuvvetinin belirlendiği korelasyon değerleri Çizelge 4.27’de verilmiştir.

Çizelge 4.27. Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili</i> | <i>Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|---|--------------------|-------------------------------------|---|
| Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili | Pearson Korelasyon | 1 | .725** |
| | Sig.(2-tailed) | . | .000 |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon | .725** | 1 |
| | Sig.(2-tailed) | .000 | . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Bilgi aktarıcı öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .725 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Bilgi aktarıcı öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını daha çok kullandığı söylenebilir.

Tam anlamıyla öğretmen merkezli bir öğrenme öğretim ortamı oluşturmayı benimseyen bir öğretim stili olan bilgi aktarıcı öğretim stili ile; yine kuralların tamamen öğretmen tarafından belirlendiği, hiçbir şekilde esnekliğin olmadığı bir sınıf yönetimi atmosferi ortaya koyan öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki öngörülen bir sonuçtur.

Öğrencilerle iletişimi geri plana atması, sadece görevini yerine getirmenin sorumluluğunu taşıması, merkezde öğretmenin olduğu ve hiçbir şekilde sorumluluğunu hem öğretim hem de yönetim açısından paylaşımına kapatması açılarından bakıldığında; bu özellikler stil olarak bilgi aktarıcı öğretim stiline, yönetim yaklaşımı olarak da öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının özellikleridir. Temelde bu kadar güçlü özelliklerin kesişmesi, yüksek ve pozitif korelasyon katsayısını ortaya çıkmasının gerekçeleri olabilir.

Yine öğretmen merkezli özellikler taşıyan bir diğer öğretim stili, otoriter öğretim stiline sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla ne tür bir ilişki ortaya koyduğu korelasyon testiyle incelenmiştir.

4.5.2. Otoriter Öğretim Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizi

Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretim stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki sınıf yönetimi yaklaşımları açısından öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak otoriter öğretim stili ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişki Çizelge 4.28'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.28. Otoriter Öğretim Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Otoriter Öğretim Stili</i> | <i>Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|--|--------------------------------------|-------------------------------|--|
| Otoriter Aktarıcı Öğretim Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 . | -.542** .000 |
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | -.542** .000 | 1 . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında -.542 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını çok fazla tercih etmediği söylenebilir.

Öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımını benimseyen bir diğer öğretim stili otoriter öğretim stildir. Öğretmenlik rolü ve bilgisi ile öğrenciler arasındaki mesafesini korur. Amacı olumlu ve olumsuz geri dönüt vermek, öğrenme amaçları ve öğrencileri yöneten kurallar belirlemektir. Bu stil sınıf ortamında çok fazla kullanıldığı zaman daha katı, daha az esnek öğrenim yollarının oluşmasına neden olunabilir. Bu durumda öğrencilerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilebilir. Sınıf yönetiminde katı ve sert bir ortam oluşmasına neden olur. Bu yanında öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin bu tarz davranışlar sergilemesi beklenemez. Bu bağlamda otoriter öğretim stili ile öğrenci

merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasında negatif ve bunun yanında orta düzey bir korelasyonun çıkması olması beklenen bir sonuçtur. Otoriter öğretim stiline özelliklerine daha uygun bir yaklaşım olan öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile olan ilişkisi bir Çizelge 4.29'da incelenmiştir.

Çizelge 4.29. Otoriter Öğretim Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Otoriter Öğretim Stili</i> | <i>Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|---|--------------------|-----------------------------------|---|
| Otoriter Öğretim Stili | Pearson Korelasyon | 1 | .812** |
| | Sig.(2-tailed) | . | .000 |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon | .812** | 1 |
| | Sig.(2-tailed) | .000 | . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .812 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında yüksek düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Beklendiği gibi otoriter öğretim stili ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasında güçlü bir ilişki görülmektedir. Çelik'e (2003) göre bu yaklaşımı savunan öğretmenler dış disiplini benimseyen, ceza ve ödülün etkisini savunan ve sınıfta her konuda öğretmenin öncülük etmesi gerektiğini düşünen özelliklere sahiptirler. Otoriter öğretim stiline de öğretmen yeri geldiğinde olumlu ya da olumsuz dönütler verebilmesi, sınıftaki kontrolü tamamen öğretmenin sağlaması gibi özellikler görülmektedir. Kurallar koymak ve bu kuralların esnetilemeyeceği düşüncesini benimsemek, otoriter öğretim stili ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının temeldeki ortak özelliğinin olması aralarındaki ilişkiyi de oldukça yüksek belirlemiştir.

Otoriter öğretim stiline, bilgi aktarıcı öğretim stiline göre öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile daha güçlü bir ilişki ortaya koymasının altında yatan temel sebebin kurallar olduğu düşünülebilir. Özellikle bilgi aktarıcı öğretim stiline otoriter öğretim stiline ayıran en temel farklılık, otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin tamamen kurallara göre hareket etmesidir. Bu noktada sınıf yönetiminde de kuralların

esnetilememesi ve her durumda her öğrenciye aynı ödülün ya da cezanın verilmesi bu iki değişken arasındaki ilişkiyi güçlü kıldığı söylenebilir.

4.5.3. Kişisel Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizi

Kişisel öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki sınıf yönetimi yaklaşımları açısından öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak kişisel öğretme stili ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişki Çizelge 4.30'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.30. Kişisel Öğretme Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Kişisel Öğretme Stili</i> | <i>Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|--|--------------------|------------------------------|--|
| Kişisel Öğretme Stili | Pearson Korelasyon | 1 | .581** |
| | Sig.(2-tailed) | . | .000 |
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon | .581** | 1 |
| | Sig.(2-tailed) | .000 | . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Kişisel öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .581 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Buna göre kişisel öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını belli düzeyde kullandığı sonucuna ulaşılabilir.

Kişisel öğretme stili, beş öğretme stili içerisinde her iki yaklaşımdan da (öğrenci – öğretmen merkezli öğretim) belirli özellikler almış, çok fazla uç noktalara kaymayan, dengeli bir öğretme stilidir. Öğretimin kişiye özgü olduğuna inanır ve nasıl düşünmek ve davranmak gerektiğiyle ilgili olarak esas bir model sağlar. İşlerin nasıl yapıldığını göstererek öğrencileri gözlem yapmaya ve öğretmenin yaklaşımını uygulamaları için teşvik eder. Öğretmen kendisini merkeze alır ancak öğrencilerin fikirlerini de belli oranda dinlemeye çalışır. Kendisinin iyi bir rol modeli olduğunu özellikle vurgular (Grasha, 1996, 2002).

Sınıf yönetimi açısından tam anlamıyla nasıl bir tutum sergileyeceği çok net değildir. Öğretmen başta öğrencileriyle birlikte eşgüdüm içerisinde çalışırken, son adımda kendisinin en doğru nasıl davranılması gerektiğini örneklendirerek açıklama ihtiyacı duyması, öğretmen merkezli bir duruşu da göstermektedir. Pozitif bir korelasyonun çıkması bu bağlamda beklenen bir sonuç şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde öğretmen merkezli sınıf yönetimi ile olan korelasyonu Çizelge 4.31’de verilmiştir.

Çizelge 4.31. Kişisel Öğretme Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Kişisel Öğretme Stili</i> | <i>Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|---|-----------------------------------|------------------------------|---|
| Kişisel Öğretme Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 . | .401** .000 |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | .401** .000 | 1 . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .401 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını belli oranda tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile olan ilişkisindeki gibi ancak bu sefer düşük korelasyon için belirlenmiş sınıra yakın, orta düzeyde pozitif bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Stilin hem öğrenci hem de öğretmen merkezli bir yapıyı taşıması belli oranda ortaya koyulan sınıf yönetimi yaklaşımını da yansıtmaktadır. Öğrencilere rol modeli olmak, edinilen deneyimleri öğrencilerine aktarmak, bir öğretmenin ortaya koyması gereken davranışlar arasındadır. Ancak aktarımın tek yönlü olması, öğrenme öğretme ortamının da tek yönlü oluşmasına sebep olur. Kişisel öğretim stiline bu açıdan sınırlılığı, bazı öğretmenlerin kendi yollarının en iyi ya da tek yol olduğu fikrine kapılabilmesidir. Bu tür öğretmenler, öğrencilerine sadece kendilerinin gösterdiği yoldan gitmelerini isterler ve onlara diğer başka seçenekleri göstermek istemezler. Eğer böyle yapılırsa bazı öğrenciler, dayatılan beklentiler ve standartlar karşısında zorlanacak

ve kendilerini yetersiz hissedeceklerdir. Bu durum, öğretmenin sınıf yönetiminde de baskıcı, tepkisel bir yönetimi benimsemesine neden olabilir. Hem öğrenci merkezli hem de öğretmen merkezli öğretimin özelliklerinden alan kişisel öğretim stiline, öğretmenin tercih ettiği sınıf yönetimi yaklaşımını da aynı paralellikte değiştirdiği görülmektedir.

4.5.4. Rehber Öğretim Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizi

Rehber öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretim stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki sınıf yönetimi yaklaşımları açısından öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak rehber öğretim stili ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişki Çizelge 4.32’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.32. Rehber Öğretim Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Rehber Öğretim Stili</i> | <i>Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|--|--------------------------------------|-----------------------------|--|
| Rehber Öğretim Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 . | .831** .000 |
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | .831** .000 | 1 . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Rehber öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .831 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında oldukça yüksek ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Rehber öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli bir sınıf yönetimi yaklaşımını tercih ettiği elde edilen katsayıya göre söylenebilir.

Grasha öğretim stili modelinin öğrenci merkezli boyutunu oluşturan bir stil olan rehber öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrenci ile ilişkilerinde esnekler, kişisel doğallık önemlidir. Öğrencilere sorular sorarak, fikirlerini inceleyerek, seçenekler sunarak ve davranışlarını seçmede kullanacakları püf noktaları belirterek yol gösterirler (Grasha,1994). Yine Kolay'ın (2008) belirttiği gibi beceri geliştirmede olumlu ve teşvik

edici bir üslup kullanırlar. Öğretmenlerin esas amacı; bağımsız hareket, inisiyatif ve sorumluluk yeteneklerini arttırmaktır. Bunun için öğrencilerle projeler üzerinde çalışır ve onlara rehberlik ederek öğrencilere destek ve cesaret verir. Öğrenci merkezli sınıf süreci baskındır.

Bunun yanında sınıf yönetiminde, öğretmenin sınıftaki etkinlikleri planlarken ve gerçekleştirirken öğrencilerin gelişim evrelerine uygun tercihler yaptığı (Ağaoğlu, 2002) gelişimsel model ile öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin iyi düzenlendiği, bu ilişkileri düzenleyen kuralların öğrenciler tarafından benimsendiği, sınıf ortamındaki eğitim-öğretime ilişkin davranışların şekillenmesinde önemli rol oynayan (Başar, 2003) etkileşimsel modelin bir sentezi olarak ifade edilebilecek olan öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında ise Aksoy (2001) öğrenci davranışlarının kontrol edilmesinde hem öğretmen hem de öğrenci temel sorumluluğa sahiptir. Öğretmen grubun ihtiyaçlarını bireysel ihtiyaçların önünde tutar. Öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi, grubun ihtiyaçlarının giderilmesi ile ilgilidir. Sınıf kuralları öğretmen ve öğrencilerle birlikte oluşturulur. Öğretmenler sınıf düzenini sağlamada uzmanlık güçlerini ve yasaları kullanırlar. Okulun temel amacı, öğrencilere kendileri için değerli olan bilgileri öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Akar ve Yıldırım (2004) ise rehber öğretme stiline özelliklerine paralel olarak öğrencinin rolü bilgiyi olduğu gibi alan değil, üreten ya da araştırandır. Yani edilgen değil, aktiftir. Eğitici ise, bireyi bilgiye ulaşması için kaynak sağlayan, onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştırandır. Yapılandırmacı ortamın sağlanabilmesi, eğiticinin yönlendirmesiyle gerçekleştirilebilir

Bu iki düşünce birbirleriyle ilişkilendirildiğinde; rehber öğretme stili ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının özellikleri karşılaştırıldığında birbiriyle oldukça tutarlı ifadeler göze çarpmaktadır. Öğrenme öğretme ortamı açısından öğrencileri merkeze alan bir öğretmenin, sağlayacağı sınıf yönetiminde otoriter bir yapı ortaya koyması beklenmeyen bir durum olarak ifade edilebilir. Yapılandırmacı anlayışın özelliklerini büyük ölçüde gösteren rehber öğretme stili ve öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı hem öğretim hem de sınıf yönetimi açısından birbirlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı çatısı altında, yapılandırmacı bir öğretmen ile yapılandırmacı sınıf yönetim şekilleri incelendiğinde de benzer düşüncelere

rastlanabilmektedir. Deryakulu'na (2000) göre yapılandırmacı anlayışın başarılı uygulandığı ortamlar, gerçek demokrasinin yaşandığı yerlerdir. Bu ortamlarda hem eğitici hem de öğrenci etkin olarak çalışırlar. Öğrenci, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar.

Seçimlerinde ve kararlarında özgür olan insanlar, içsel kontrol odaklı olurlar. Çocukların kendileriyle ilgili davranışı seçmelerinde ve uygulamalarında özgürce karar vermeleri, bu kararların sonuçlarından sorumlu olmalarını da sağlar. Yetişkinlerin bu sonucu onamaları ise çocuklar üzerinde olumlu etki yaratır. Özgürlük, seçeneklerin çokluğuna, bunların kullanılmasına bağlıdır ve sorumluluk ister (Sönmez, 1994). Demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını öngören öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen, öğrencilerine yol gösterici olmada, onların fikirlerini de paylaşımlarına imkan tanımada kısacası rehberlik etmede kendisini daha rahat hissedeceği, bu iki değişken arasındaki ilişkinin bu denli yüksek düzeyde ve olumlu yönde oluşmasıyla istatistiksel olarak da bu düşüncüyü desteklemektedir.

Grasha öğretme stili modelinin öğrenci merkezli öğretim özellikleri gösteren rehber öğretme stiline, diğer bir sınıf yönetimi yaklaşımı olan, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile arasındaki korelasyon düzeyi Çizelge 4.33'te verilmiştir.

Çizelge 4.33. Rehber Öğretme Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Rehber Öğretme Stili</i> | <i>Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|---|--------------------|-----------------------------|---|
| Rehber Öğretme Stili | Pearson Korelasyon | 1 | -.539** |
| | Sig.(2-tailed) | . | .000 |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon | -.539** | 1 |
| | Sig.(2-tailed) | .000 | . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Rehber öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında -.539 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Rehber öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmen

merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını pek fazla tercih etmedikleri şeklinde bu sonuç yorumlanabilir.

Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında, öğretmenin önceden tek başına belirlediği sınıf kurallarına, öğrencilerin sorgulamadan uymaları beklenir. Öğretmenin sınıf içindeki rolü, öğrencilerin belirlenen kurallara uyduğu sınıf düzenini sağlamaktır. Öğrenciler öğretmenlerin aktardığı bilgileri öğrenmekle yükümlüdür (Ağaoğlu, 2002). Ağaoğlu'nun belirttiği gibi öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının hiçbir şekilde rehber öğretme stiliyle de örtüşmediği görülmektedir. Kurallarını kendi başına belirleyen ve bu kurallardan hiçbir şekilde taviz vermeyen bir öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme öğretme süreci içerisindeki fikirlerine de pek fazla önem vermez. Alanyazında belirtildiği gibi, sınıftaki tek otoritenin ve doğru bilgi kaynağının öğretmen olduğunu belirten bilgi aktarıcı ve otoriter öğretme stillerinin özellikleriyle bu durum daha fazla örtüşmektedir.

4.5.5. Danışman Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizi

Danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki sınıf yönetimi yaklaşımları açısından öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak danışman öğretme stili ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişki Çizelge 4.34'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.34. Danışman Öğretme Stili ile Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Danışman Öğretme Stili</i> | <i>Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|--|
| Danışman Öğretme Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 . | .604** .000 |
| Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | .604** .000 | 1 . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Danışman öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .604 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması

ilişkiyi destekler niteliktedir. Bu sonuç, danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Danışman öğretme stilini, rehber öğretme stilinden ayıran en temel farklılık, danışman öğretme stiline sahip öğretmen öğrencisine sınıfta tam bir bağımsızlık verir ve kendisi bu süreçte kaynak kişidir. Bir başka deyişle danışman öğretme stiline sahip öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu noktada ve öğrencinin yardım için öğretmene başvurduğu anda duruma müdahale eder. Grasha'nın (2002) danışman öğretme stili için söyledikleri şöyle özetlenebilir; öğretmen kaynak kişidir, soruları cevaplar ve öğrencileri gözlemler. Öğrencilerin bireysel çalışmalarını, bağımsız hareket etmelerini geliştirmeye çalışır aynı zamanda da sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik eder. Öğrenci merkezli sınıf süreci baskındır. Fakat bazen öğrenci seviyeleri bağımsız çalışmaya yeterli olmadığından öğrenci kaygı yaşayabilir.

Bu söylemleri destekleyen ancak bu duruma farklı bir pencereden bakan Mortimore & Sammos (1997), “bu düzenlemenin istenen düzeyde gerçekleşebilmesinin, sınıftaki olaylar örgüsünün tek tek parçalarını değil, tümünü birden göz önünde tutularak başarılacağı” ifade etmektedir. Ayrıca “öğretmenler öğrencilerin sadece yetenek ve öğrenme alışkanlıklarına değil, aynı zamanda davranışlarına da dikkat etmelidirler. Davranış kontrolü sınıf yönetiminin önemli bir ögesidir.”, şeklinde de davranış yönetiminin öğretilerde bulunması gereken ne denli önemli bir özellik olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebildiği bir ortamda öğretmen, öğrencilerine belirli sorumluluklar veren, öğrencinin isteği doğrultusunda gerekli müdahaleyi yapabilen bir profil çizmektedir. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımıyla hareket eden bir öğretmen de öğrencilerine öğretim sürecinde belirli sorumlulukları verebilmelidir. Ortaya çıkan istatistiksel sonuç tüm bu düşünceleri desteklemektedir.

Öğrencilerin sınıf ortamında fikirlerini özgürce ifade etmeleri, demokratik bir sınıf atmosferinin sağlanması, yapılacak bir etkinlikte üretkenliğine ket vurulmadan öğrencilerin serbestliği, danışman öğretme stiline sahip öğretmenleri başarılı kılabilir. Ancak bu süreçte öğretmenin sınıf kontrolünü de elinde tutması son derece önemlidir. Öğretmen yeterlikleri arasında da belirtilen davranış ve zaman yönetimi becerilerinin, öğrencilere tanınan bu özgürlüğü daha işlevsel kılacağı şüphesizdir. Danışman öğretme

stili ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi arasındaki olumlu ilişki olması gereken ancak kontrol edilmesi gereken bir durumdur.

Grasha öğretme stili modelinin öğrenci merkezli öğretim özellikleri gösteren danışman öğretme stiline, diğer bir sınıf yönetimi yaklaşımı olan, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile arasındaki korelasyon düzeyi Çizelge 4.35'te verilmiştir.

Çizelge 4.35. Danışman Öğretme Stili ile Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Arasındaki İlişki

| | | <i>Danışman Öğretme Stili</i> | <i>Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> |
|---|--------------------------------------|-------------------------------|---|
| Danışman Öğretme Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 . | .414** .000 |
| Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | .414** .000 | 1 . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Danışman öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .414 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Ortaya çıkan bu sonuç, danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi yaklaşımını orta düzeyde de olsa tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında pozitif yönde bir ilişkinin çıkması dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü temel noktada bu aşamaya kadar öğrenci merkezli stiller ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları pozitif yönde, öğrenci merkezli stiller ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları negatif yönde bir ilişki ortaya koymuştur. Öğrenci merkezli danışman öğretme stili ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının pozitif yönde korelasyon katsayısına sahip olması dikkat çekici bir sonuçtur.

Danışman öğretme stilinde öğretmenler, öğrencilere verilen özerk bir görevle kapasitelerini geliştirmeye çalışır. Öğrenciler bağımsız olarak projelerde veya özerk takımlarda çalışırlar. Öğretmen, araştırmacı bir kişi gibi öğrencilerdeki var olan isteği ortaya çıkartmaya çalışır ve öğrencilerin taleplerinde kaynak kişidir. Sınıf sürecinde bağımsız grup ve bireysel öğrenme aktiviteleri baskındır; ancak öğrencilerin bağımsız

çalışma için hazır olmayışları onlarda kaygıya neden olabilir. (Grasha, 2002). Öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ders çalışma ve öğrenme stilleri ile ilgili edindikleri özellikler, danışman öğretim stiline sahip öğretmenlerin başarıyı sağlamada dikkat etmesi gereken bir durum olabilir.

Bağımsız çalışmaya hazır olmayan öğrenci, dış denetim odağına sahip bir öğrenci pozisyonundadır. Bir başka deyişle kendisini bir otoritenin yönetmesine ihtiyaç duyan öğrenci profili çizmesidir. Sınıf ortamında öğrencilerin yönetim açısından da belki de çok fazla sorumluluk almaktan kaçınması, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının, öğrenci merkezli stil olan danışman öğretim stiliyle pozitif yönde ilişkili çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Görüldüğü üzere öğretmenin öğretim stili, ortaya koyacağı sınıf yönetimi yaklaşımını belirlemede etkili bir faktördür. Kendine göre belirlediği sınıf yönetimi yaklaşımını uygulayabilmesi için kendi öğretim stiline ne yönde olduğu konusundaki farkındalığının önemi elde edilen bulgularla da görülmüştür.

Etkili sınıf yönetimi sadece sınıftaki süregelen olaylara ve davranış yönetimine dikkat edilmesini değil aynı zamanda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesini gerektirir. Bu anlamda öğretmenin sınıf yönetimi etkinliklerinin, hedeflerin ve dersin içeriğinin tümüyle ilişkilidir (Sanford & Edmund, 1988). Bir başka görüş ise; öğretim-öğrenme sürecinde önceden belirlenmiş amaçların öğrenci davranışlarına dönüştürülebilmesi için gerekli şartlardan biri de, sınıfın belirlenen amaçlara ulaşılabilir biçimde yönetilmesinden geçer. Sınıfın derse hazırlanması, öğretim-öğrenme süreçlerinin belirlenmesi, amaçları gerçekleştirecek içeriğin belirlenmesi, uygun yöntem ve tekniğin işe koşulması ve somut yaşantılar sağlayacak araç ve gereçlerin belirlenmesi, öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili görevleri arasında yer alır. Bütün bu hazırlıklar istenen davranışların öğrencilerde oluşturulması için gereklidir (Duman; Çetin; Gelişli, 2004).

Planlanan öğretimin uygulamaya geçirilmesinde öğretmenin nasıl öğretim gerçekleştireceği ve bu öğretimi, planlanan şekilde uygulanabilmesinde öğretmenin nasıl bir sınıf yönetimi anlayışı sergileyeceği nitelikli bir öğretim için olması gereken iki temel gerekçeyi oluşturduğu söylenebilir. Burada öğretmenlerin öğretim stillerine göre nasıl bir sınıf yönetimi yaklaşımı tercih ettikleri belirlenerek, birbirleriyle eş güdüm içerisinde çalışması gereken MEB'in belirlediği öğretmen yeterlikleri arasında

yer alan öğretmenlerin öğretim ve yönetim özellikleri incelenmiştir. Sonuç olarak, korelasyon sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stili ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiye daha ayrıntılı bakıldığında öğrenci merkezli bir öğretimi tercih eden öğretmenin, sınıf yönetiminde de öğrenci merkezli bir yönetim anlayışını; öğretmen merkezli bir öğretimi tercih eden öğretmenlerin ise yönetim anlayışı olarak öğretmen merkezli bir sınıf yönetimini tercih ettikleri görülmektedir.

4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın altıncı ve son alt problemi “İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. İlgili alt probleme ilişkin yanıt aramak amacıyla öncelikle araştırmanın öğretim stili ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenlerinin parametrik bir dağılım gösterip göstermediğini görebilmek adına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre ilgili korelasyon testi uygulanmıştır.

Uygulanan Kolmogorov-smirnov testi sonuçlarına göre tüm değişkenlerin p değerlerinin .05 düzeyinden yüksek sonuç vermesi, değişkenlerin normal dağıldığını göstermektedir.

Çizelge 4.36. Öğretim Stili ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Değişkenlerinin K - S Testi

| | <i>Kolmogorov - Smirnov</i> | | |
|--|-----------------------------|------|-------|
| | Statistic | df | Sig. |
| Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili | .160 | 1000 | .130* |
| Otoriter Öğretim Stili | .125 | 1000 | .187* |
| Kişisel Öğretim Stili | .154 | 1000 | .211* |
| Rehber Öğretim Stili | .128 | 1000 | .159* |
| Danışman Öğretim Stili | .176 | 1000 | .204* |
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | .156 | 1000 | .197* |

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.36'daki sonuçlara göre değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek adına pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortak aralıklar bulunmamakla birlikte,

korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2004).

4.6.1. Bilgi Aktarıcı Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Analizi

Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre ilk olarak bilgi aktarıcı öğretme stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki Çizelge 4.37’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.37. Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

| | | <i>Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili</i> | <i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i> |
|--|--------------------|-------------------------------------|--|
| Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili | Pearson Korelasyon | 1 | .514** |
| | Sig.(2-tailed) | . | .000 |
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | Pearson Korelasyon | .514** | 1 |
| | Sig.(2-tailed) | .000 | . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .514 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenlerin bu stile ait özellikleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da arttığı gözlenmektedir.

Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenler, sınıfta geleneksel öğretim yöntemi ile ders işleyerek öğretmen merkezli eğitim ortamı oluştururlar. Öğretmen içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirir. Öğrenciler arasındaki farklılıklar göze alınmaz. Bu stile sahip olan öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasına ve işbirlikli öğrenmeye izin vermezler (Grasha, 2002). Özelliklerine bakıldığında oldukça katı kurallara sahip, mesleği tamamen bir görev olarak gören, öğrencilerle çok fazla iletişime geçmeyi tercih etmeyen bir profil ortaya çıkmaktadır. Grasha, bu öğretme stili modelini ortaya çıkartırken öğretmenlerin mesleklerine yönelik

tutumlarının öğretme stillerini etkilediğini (Grasha, 2004) görmüş ve buna göre yapılandırmıştır. Bu tür bir öğretim şeklini benimsenmesinde birçok faktör etkili olabilir. Öğretmenin ders verdiği öğrenci profili, dersin içeriği, geçmişinde kendi öğretmenlerinden gördükleri ya da öğretmen adayı olduğu üniversite döneminde edindiği yaşantılar bu mesleğe karşı bir tutum belirlemiş ve bu tutum da bilgi aktarıcı bir öğretim tarzını kullanmaya yönelttiği düşünülebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleğine karşı gösterdiği tutum, edindiği inanç onun uygulaması gereken öğretimi şekillendirmesinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Bir başka öğretmen merkezli öğretim stili olan otoriter öğretim stiline mesleğe yönelik tutum ile ilişkisinin ne şekilde ortaya çıktığı incelendikten sonra, genel anlamda bu grubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile nasıl bir ilişki ortaya koyduğu daha net ifade edilebilecektir.

4.6.2. Otoriter Öğretim Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Analizi

Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre otoriter öğretim stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki Çizelge 4.38’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.38. Otoriter Öğretim Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

| | | <i>Otoriter Öğretim Stili</i> | <i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i> |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--|
| Otoriter Öğretim Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 . | .576** .000 |
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | .576** .000 | 1 . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .576 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Buna göre otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin bu stile ait ortaya koyduğu özellikler arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu da artmaktadır.

Otoriter öğretme stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında da bir önceki alt problem olan bilgi aktarıcı öğretme stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiye benzer bir katsayı ortaya çıkmıştır. Yine bu stile sahip öğretmenler, sınıfta geleneksel öğretim yöntemi ile ders işleyerek öğretmen merkezli eğitim ortamı oluştururlar. Öğretmen, içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirir. Bilgi aktarıcıdan farklı olarak öğrencilerini yanlış yaptıklarında eleştirebilir, doğru yaptıklarında da pekiştireç verebilir. Bir başka deyişle otoriter öğretme stilinde öğretmenlerin dönüt mekanizması çalışır. Ancak öğrenciyi merkeze alma, demokratik bir sınıf ortamı oluşturma gibi özellikler bilgi aktarıcı ve otoriter öğretme stiline sahip öğretmenler de görülmez. Özelliklere bakıldığında, her iki öğretme stilinde de öğretmenlerin lider bir duruş sergilediği, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çok fazla önemsemediği noktasında benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretim açısından bakıldığında her zaman her derste, hangi öğrenci grubu gelirse gelsin bu şekilde bir öğretimi kabul etmesi, mesleğe yönelik tutumu açısından nasıl bir sonuç ortaya koyduğu ölçekteki maddeler üzerinden tekrar analiz edilmiştir. Öğretmen merkezli bir öğretme stilini tercih eden öğretmenin, mesleğe yönelik belli düzeyde ortaya koyduğu bu tutumun hangi yönde oluştuğunu görmek adına bu çalışma yapılmıştır.

Bilgi aktarıcı ve otoriter öğretme stiline sahip öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğindeki maddeler verdikleri puanların en yüksekten en düşüğe doğru sıtalanmış ve Çizelge 4.39'da belirtilmiştir.

Çizelge 4.39. Öğretmen Merkezli Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyleri

| Madde No | MADDELER | Düzy |
|----------|--|------|
| 28 | Öğretmenlik onurlu bir meslektir. | 4.54 |
| 35 | Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir. | 4.51 |
| 32 | Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir. | 4.47 |
| 16 | Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanını duyacağımı sanmıyorum. | 4.43 |
| 33 | Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelir. | 4.32 |
| 26 | Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum. | 4.29 |
| 10 | Öğretmenliğimin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum. | 4.25 |
| 21 | Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir. | 4.22 |
| 25 | Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetimi daha iyi anlıyorum. | 4.19 |
| 31 | Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor. | 4.14 |

| | | |
|----|---|------|
| 17 | İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum. | 4.11 |
| 18 | Öğretmenlik mesleğinin ne maddi ne de manevi açıdan beni tatmin edeceğini zannetmiyorum. | 4.05 |
| 27 | Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir. | 3.96 |
| 29 | Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum. | 3.92 |
| 23 | Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim. | 3.90 |
| 20 | Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım en son meslektir. | 3.83 |
| 22 | Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı meslektir. | 3.81 |
| 3 | Mesleğimle ilgili faaliyetler bana hiç zevk vermiyor | 3.75 |
| 12 | Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum. | 3.70 |
| 4 | Öğretmenlik benim için bir tutkudur. | 3.65 |
| 5 | Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur | 3.62 |
| 11 | Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim. | 3.57 |
| 6 | Öğretmenlik mesleğinde tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum. | 3.52 |
| 2 | Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim. | 3.34 |
| 7 | Bu mesleğin bana çok şey kazandıracığını düşünmüyorum. | 3.21 |
| 8 | Öğretmenlikten alacağım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem. | 3.17 |
| 1 | Benim için en ideal meslek öğretmenliktir. | 3.10 |
| 9 | Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz. | 3.01 |
| 13 | Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum | 2.54 |
| 14 | İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim. | 2.51 |
| 19 | Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum. | 2.42 |
| 15 | Benden bir meslek seçmem istense tereddütsüz yine bu mesleği seçerim. | 2.40 |
| 24 | Öğretmen olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum. | 2.32 |
| 30 | Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak ilaç gibidir. | 2.22 |
| 34 | Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir. | 2.19 |

| | |
|-------------|-----------------------|
| 4.21 – 5.00 | “Tamamen Katılıyorum” |
| 3.41 – 4.20 | “Katılıyorum” |
| 2.61 – 3.40 | “Az Katılıyorum” |
| 1.81 – 2.60 | “Katılmıyorum” |
| 1.00 – 1.80 | “Hiç Katılmıyorum” |

Çizelge 4.39’de özellikle “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer alan maddelere bakıldığında öğretmen merkezli öğretimi tercih eden öğretmenlerin, bu mesleğe yönelik bir heyecanlarının çok fazla kalmadığını, çok sabır gerektiren bir meslek olduğunu, öğretmenliğin karakterlerine pek uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Genel anlamda bu kategoriye giren öğretmenlerin tutumlarında mesleğe yönelik bir

tükenmişlik sezinlenmektedir. Öğretmen merkezli öğretim stiline tercih eden öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumsuz yöne doğru kaydığı söylenebilir.

4.6.3. Kişisel Öğretim Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Analizi

Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre kişisel öğretim stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki Çizelge 4.40'ta gösterilmiştir.

Çizelge 4.40. Kişisel Öğretim Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

| | <i>Kişisel Öğretim Stili</i> | <i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i> |
|--|--------------------------------------|--|
| Kişisel Öğretim Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 .654** . |
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | .654** .000 1 . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .654 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenlerin bu stile ilişkin belirlenen özellikleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu da artmaktadır.

Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında, kişisel örneklerle öğretmeye inanır ve nasıl düşünmeli ve nasıl davranmalı soruları için prototip sağlar. Bu öğretmenler, öğrencilere bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir, öğrencileri gözlem yapmaları için cesaretlendirir ve onları, kendi yaklaşımını taklit etmeleri için yönetir, rehberlik eder ve yönlendirir (Grasha, 2002).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik gözlemleri, okula başladıkları andan itibaren kendilerinde yer edinmeye başlar. Bu gözlem, kişinin mesleki anlamda öğretmen olma isteğine kadar gelişigüzel yapılırken, bu aşamadan itibaren daha sistematik bir hal alır. Hizmet öncesi aldığı lisans eğitimi aşamasında artık öğretmen adayı, öğrencilere, okul çevresine, meslektaşlarına, yöneticilerine almakta olduğu eğitimin kendisine kazandırdıklarıyla beraber daha analitik bir bakış açısıyla deneyimler

elde etmeye başlar. Gözleme dayalı edinilen deneyim, öğretmenlerin mesleğine yönelik kazandırdığı tutumu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimini bir başka deyişle, “öğretmenlik meslek anlayışını” yansıtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir ve bu yaşantıların mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir (Atalay, 2005).

Gözleme dayalı öğretimi savunan, bu nokta da öğretmenin en iyi rol modeli olduğunu düşünen kişisel öğretim stiline sahip öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimde yaptıkları gözlemin öğretmenlik mesleğine yönelik edindiği tutumu etkilediği öngörülebilir. Bu öngörüden yola çıkarak, kişisel öğretim stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde bir korelasyonun ortaya çıktığı düşünülebilir. Grasha'nın (2004) da belirttiği gibi işlerin nasıl yapıldığını göstererek öğrencileri gözlem yapmaya ve öğretmenin yaklaşımını uygulamaları için teşvik eder. Gözlem ve bir modeli takip etmeye önem verir.

Ancak Grasha'nın kişisel öğretim stili ile ilgili olarak dikkat çektiği bir başka nokta ise; bazı öğretmenler kendi yaklaşımlarının en iyi ve tek olduğunu düşünebilirler ya da bu yaklaşım uygulanmazsa öğrencilerin yetersiz olacakları hissine kapılabilirler. Bazen öğrencileri “kendi modeli”ne o kadar bağlar ki onlara farklı fırsatları tanımaktan kaçınırlar. Bazı öğrenciler modelin beklentilerini veya standartlarını karşılayamazlarsa kendilerini yetersiz hissedebilirler. Böyle bir durumda öğretmen, öğrencilerinden beklediği istediği başarıyı ya da öğrenme ürününü göremez ve bir süre sonra kendisini başarısız kabul etmeye başlar. Bu da mesleğine yönelik tutumu olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmen, mesleğine yönelik olumlu ve yüksek düzeydeki tutumunu koruyabilmesi adına oto-kontrolünü sağlayabilmelidir. Öğretime kendisinden ne kadar bir pay katması gerektiğinin bilincinde olmalı ve buna göre hareket etmelidir. Öğretmenin tutumu, öğrencileri de farklı yönde etkileyebilir. Hele ki öğretmenin kendisini rol modeli olarak gösterdiği bir sınıf ortamında, öğretmenin mesleğine yönelik olumsuz tutumu öğrenciye çok daha fazla yansıyacaktır. Çetinkaya'nın (2009) da belirttiği gibi; mesleğe ilişkin olumlu tutum içinde olan öğretmen, mesleğini sevecek ve isini en iyi bir biçimde gerçekleştirmeye çalışacaktır. Olumsuz tutuma sahip olan

öğretmen ise bu olumsuzluğu davranışlarına da yansıtacaktır. Bu durumdan da eğitim sistemi, özellikle de öğrenciler etkilenecektir. Çünkü öğretmenler, “öğrencileri için model rolündedir. Çocuklar kendi güdülerini kadar hem yetişkin hem de akranların özellikle öğretmenlerin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadırlar.”

4.6.4. Rehber Öğretme Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Analizi

Rehber öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre rehber öğretme stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki Çizelge 4.41’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.41. Rehber Öğretme Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

| | | <i>Rehber Öğretme Stili</i> | <i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i> |
|--|--------------------|-----------------------------|--|
| Rehber Öğretme Stili | Pearson Korelasyon | 1 | .812** |
| | Sig.(2-tailed) | . | .000 |
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | Pearson Korelasyon | .812** | 1 |
| | Sig.(2-tailed) | .000 | . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Rehber öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .812 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir. Buna göre rehber öğretme stiline sahip öğretmenlerin bu stile ilişkin özellikleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da artmaktadır.

Öğrenci merkezli bir yapıya sahip olan rehber öğretme stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki dikkat çekici korelasyonun pek çok sebebi olabilir. Öncelikle rehber öğretme stiline sahip öğretmenlerin özelliklerine bir kez daha bakıldığında; öğretmen öğrenci iletişimini vurgular. Sorular sorarak, öğrencilerin fikirlerini inceleyerek, alternatifler önererek ve bilgi kazanmak için ölçüt geliştirmelerini teşvik ederek öğrencilere yol gösterir. Amaç, öğrencilerde bağımsız davranma, girişim ve sorumluluk geliştirmektir. Öğrencilerin projelerinde danışman olarak rol alır ve mümkün olduğunca destek ve teşvik sağlar. Esneklik, öğrencilerin ihtiyaç ve amaçlarına odaklanır.

Öğrencilerin fikirlerini inceler ve onların ihtiyaçlarına göre farklı öğretim yaklaşımlarını uygulamaya da gönüllüdür (Grasha, 1996, 2002).

Görüldüğü üzere oldukça hümanist bir bakış açısına sahip, demokratik bir sınıf ortamının oluşturulduğu, öğretmen – öğrenci iletişiminin en üst seviyeye çıktığı bir öğretim stiline sahip öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutumları ile arasındaki ilişkinin yüksek çıkması beklenen bir sonuç gibi yorumlanabilir. Ekici'ye (2008) göre olumlu tutum düzeyi ne kadar yüksek olursa iletişim süreci de o kadar başarıyla kurulabilecektir. Başarılı iletişim süreci ise başarılı öğrenme - öğretim sürecinin oluşmasını sağlayacaktır. İletişim becerisi yüksek bir öğretmenin öğrencilerinden, yüksek başarı beklenebilir. Ortaya koyduğu öğretim ile birlikte, öğrencilerinden istediği başarıyı gören öğretmenden de mesleğine yönelik olumlu tutum beklenebilir. Rehber öğretim stiline özellikleri arasında yer alan öğrencilerle iletişim kurma (Grasha, 1996), özelliği açısından bakıldığında öğretmenlerin mesleklerine yönelik edindikleri tutum olumlu yönde arttığı sürece sahip olduğu rehber öğretim stiline özelliklerini daha fazla yansıtabileceği söylenebilir.

4.6.5. Danışman Öğretim Stiline Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Analizi

Danışman öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre danışman öğretim stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki Çizelge 4.42'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.42. Danışman Öğretim Stili ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

| | <i>Danışman Öğretim Stili</i> | <i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i> |
|--|--------------------------------------|--|
| Danışman Öğretim Stili | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | 1 .732** .000 |
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed) | .732** .000 1 . |

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Danışman öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .732 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması

ilişkiyi destekler niteliktedir. Buna göre danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin bu stile ilişkin özellikleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları da artmaktadır.

Rehber öğretme stilinde olduğu gibi yine öğrenci merkezli bir bakış açısına sahip olan danışman öğretme stili, rehber öğretme stiline göre öğrencilere daha fazla bağımsızlık tanımakta ve öğrencilerin bireysel olarak daha fazla sorumluluk almalarına olanak vermektedir.

Grasha'nın (2004) da belirttiği gibi danışman öğretme stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlayacak kapasitelerinin gelişmesi ile ilgilenir. Öğrenciler bireysel veya grup projelerinde bağımsız olarak çalışabilirler. Öğrencilerin kendilerini bağımsız algılamalarına yardım eder. Öğretmen kaynak kişi, soruları cevaplandırır ve öğrencilere verilen görevleri periyodik olarak gözden geçiren kişi konumundadır.

Bu noktada bakıldığında, öğretmenin öğretme stili olarak kullandığı yöntem, öğrencinin de derse karşı bakış açısının şekillenmesinde etkilidir. Öğrencilere sağlanan bağımsız çalışma ortamı, öğretmenin yeri geldiğinde öğrencilere müdahale etmesi farklı bir sınıf atmosferini oluşturabilir. Öğrencinin kendisini rahat hissetmesi ve bununla beraber etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi durumunda, bu durum öğretmeni manevi anlamda oldukça tatmin edebilir. Danışman öğretme stilini kullanarak yaptığı işten doyum alan öğretmen, mesleki anlamda da daha yüksek motivasyona sahip olacak; bu da onun mesleğe yönelik tutumuna olumlu yönde yansıtacaktır. Daha genel bir ifadeyle açıklamak gerekirse, Thompson'a (1993) göre öğretmenin kişisel yönelimi, öğrenci yöneliminin önemli değişkenlerinden biridir. Öğretmenin kendini işine vermesi, mesleğine karşı olumlu tutum beslemesi, öğrencinin onu bu özelliği ile model alması arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Öğretmenin derse bağlılığı ile öğrencinin derse bağlılığı arasında da olumlu yönde bir ilişki gözlenmiştir. Öğretmenin öğrencilerden olumlu beklentiler içinde olması ile onların davranışları arasında belli bir ilişkinin var olduğu düşüncesinden yola çıkıldığında, öğretmenin mesleğine karşı edindiği olumlu tutum, gerçekleştireceği öğretimi şekillendireceği ve sonucunda da öğrencilerden istenilen davranışların gözlemleneceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak, alanyazında da belirtildiği gibi danışman öğretme stiline en büyük sınırlılığı, öğrenci eğer yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğu halde tek başına kalıyorsa bu durumun onu

paniğe sokabilmesidir. Danışman öğretim stiline sahip öğretmenlerin bu konuda dikkatli olması gerekir. Sözü edilen sınırlılık göz önünde bulundurulduğu takdirde Grasha (2004) ve Thompson'ın (1993) ifadelerinden de yola çıkarak, danışman öğretim stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında yüksek düzeyde ilişkinin çıkmasının altında, olumlu sınıf atmosferinin sağlanmasıyla, öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine getirmenin verdiği manevi doyumun yattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim stilleri ile mesleğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelemesi sonucunda, ister öğretmen merkezli ister öğrenci merkezli bir öğretim tercih edilse de, öğretmenlerin mesleklerine yönelik belli bir tutumun oluştuğu görülmektedir. Ortaya çıkan ilişki, öğretmenlerin öğretim stillerinin kendilerini has özellikleriyle, tutum düzeylerinin kendi içerisinde dalgalanma göstermesidir. Grasha'nın öğretim stili modelini oluştururken ifade ettiği, duyuşsal özelliklerin öğretmenlerin öğretim tarzlarını etkilediği ve bu yüzden mesleklerine yönelik tutumlarının da incelenmesi gerektiği (Grasha, 2004) düşüncesi, yapılan bu çalışmanın bulgularıyla birbirini destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada yer alan verilere göre elde edilen bulguların sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre de araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Araştırmanın sonuçlarına öğretme stili, sınıf yönetimi yaklaşımı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum başlıkları altında yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretme Stiline İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın örneklem grubuna göre öğretme stillerinin genel dağılımına bakıldığında rehber öğretme stilinde bir yığılmanın olduğu görülmektedir. Grasha'nın (1996) öğretme stillerini öğretmen merkezli (bilgi aktarıcı-otoriter), öğrenci merkezli (rehber – danışman) ve hem öğretmen merkezli hem öğrenci merkezli (kişisel) şeklinde sınıflandırmıştır. Buna göre öğrenci merkezli öğretme stilleri öğretmen merkezli öğretme stillerine göre örneklemin yarısından fazla kısmını oluşturduğu görülmektedir. Diğer branşların dağılımına bakıldığında ise en çok tercih edilen öğretme stilinde sınıf öğretmenlerine göre daha dengeli bir dağılım izledikleri söylenebilir. Öncelikle örneklem grubunun en yüksek frekans değerine sahip olan öğretme stili rehber öğretme stilinin sınıf öğretmenlerinin tercih ettiği dikkat çekici bir bulgudur. Oransız küme örnekleminin uygulandığı ve her branştan 200 kişinin çalışma kapsamına dahil edildiği düşünülecek olursa sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasını rehber öğretme stilini tercih ettiği görülmektedir.

Öğretme stillerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında hem bayan öğretmenlerde hem de erkek öğretmenlerde rehber öğretme stilinde bir yığılma olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre öğretme stilleri dağılımında rehber öğretme stilini takip eden ikinci sıradaki öğretme stili cinsiyete göre değişmektedir. Bayan öğretmenler danışman öğretme stiline sahip iken erkek öğretmenlerde ikinci sırada bilgi aktarıcı öğretme stili yer almaktadır.

Öğretme stillerinin kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında, genel itibariyle öğretme stillerinin, genel toplamındaki yığılmalara paralel bir dağılım olduğu görülmektedir. "1-10", "11-20" ve "21-30" yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde frekansı en yüksek öğretme stili rehber öğretme stili olduğu görülmektedir. "30 ve üzeri" kıdeme sahip öğretmenlerde ise en yüksek frekans, bilgi aktarıcı öğretme stiline aittir. rehber öğretme stiline "30 ve üzeri" kıdem yılına sahip öğretmenlerde oldukça düşük bir frekans değerine sahip olması, bu öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretme stiline doğru bir yığılma gösterdikleri görülmektedir.

Anlamlı farkların görüldüğü öğretme stilleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin kişisel öğretme stili dışında diğer tüm öğretme stillerinin belirlenmesinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanında bilgi aktarıcı öğretme stilini tercih edenler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan branş matematik öğretmeni, otoriter öğretme stilini tercih edenler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan yine matematik öğretmeni, kişisel öğretme stilini tercih edenler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan branş Türkçe öğretmeni, rehber öğretme stilini tercih edenler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan branş Türkçe öğretmeni, son olarak danışman öğretme stilini tercih edenler arasında en yüksek ortalamaya sahip olan branş matematik öğretmenleridir. Öğretme stilleri içerisinde en yüksek ortalamalar sosyal bilgiler ve matematik öğretmenlerinde görülmüştür. Öğretim programının en temel iki dersini veren bu branştaki öğretmenler, öğretme stilleri tercihlerinde diğer branşlardaki öğretmenlere göre belli oranda daha net bir duruş sergiledikleri söylenebilir.

Öğretme stilleri ile kıdem değişkeni arasındaki sonuçlar incelendiğinde, ilk olarak bilgi aktarıcı öğretme stilini tercih eden öğretmenlerin kıdem yılına bakıldığında en yüksek ortalamanın "11-20" yıl aralığında öğretmenlik yapmış olanlarda; otoriter öğretme stilini tercih edenlerin kıdem yılında ise en yüksek ortalamanın yine "11-20" yıl aralığında öğretmenlik yapmış olanlarda; en baskın öğretme stili kişisel öğretme stili olan öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında en yüksek ortalamanın yine "11-20" yıl aralığında öğretmenlik yapmış olanlarda; öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen rehber ve danışman öğretme stillerinde de "11-20" yıl aralığında öğretmenlik yapmış öğretmenlerde en yüksek ortalama görülmektedir. Bu sonuçlara göre tüm öğretme

stilllerinde de “11-20” yıl aralığında öğretmenlik yapmış olanlarda yüksek ortalamanın çıkması dikkat çekici bir unsurdur.

5.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Verilerine İlişkin Sonuçlar

Öncelikle öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlere bakıldığında bayan öğretmenlerin ortalamasının, erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuca göre bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını daha çok tercih etmektedirler.

Branş değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını her iki boyutta da etkilediği görülmektedir. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine en düşük ortalamanın ise fen ve teknoloji öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın matematik öğretmenlerine en düşük ortalamanın ise sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi yaklaşımları için belirlenen her iki alt boyutta da kıdem değişkeniyle aralarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenlerde en yüksek ortalamanın 1-10 yıl aralığında kıdeme sahip olanlarda görülmektedir. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenler arasında en yüksek ortalamaya sahip kıdem yılı ise 21 – 30 yıl aralığında kıdeme sahip olanlarda görülmektedir. Dikkat çekici diğer bir sonuç, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih eden öğretmenler arasında en düşük ortalamanın 30 yıl ve üzerinde hizmet görevi olan öğretmenlerde olmasıdır.

6.1.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Verilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma tek boyutta bakıldığında cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını etkilediği görülmektedir. Bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sevgi alt boyutunda olduğu gibi daha yüksek olduğu söylenebilir. Değer ve uyum alt boyutlarını ortaya koyan ölçekteki madde sayısının sevgi alt boyutuna göre

oldukça az olmasından dolayı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun tek boyuttaki sonucunu etkilemediği düşünülebilir.

Branş değişkeninin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını üç boyutta da etkilediği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine en düşük ortalamanın ise fen ve teknoloji öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine değer veren öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın yine sınıf öğretmenlerine en düşük ortalamanın ise fen ve teknoloji öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Üçüncü alt boyuta bakıldığında ise öğretmenlik mesleğine en iyi uyum sağlayan branşın sınıf öğretmenleri, en az uyum sağlayan branşın ortalamalara göre Türkçe öğretmenleri olduğu belirlenmiştir.

Tek boyutta incelenen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile branş değişkeni arasında da anlamlı farklılık görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine en düşük ortalamanın ise fen ve teknoloji öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkeninin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını üç boyutta da etkilediği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere en düşük ortalamanın ise 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine değer veren öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere en düşük ortalamanın ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Üçüncü alt boyuta bakıldığında ise öğretmenlik mesleğine en fazla uyum gösteren kıdemin 1-10 yıla sahip olanların, en az uyum sağlayan kıdemin ortalamalara göre 21-30 yıl olduğu belirlenmiştir.

6.1.4. Öğretme Stilleri İle Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Otoriter öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Otoriter öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında bakıldığında yüksek düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Kişisel öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Kişisel öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Rehber öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında bakıldığında oldukça yüksek ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Rehber öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında bakıldığında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Danışman öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Danışman öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

6.1.5. Öğretme Stilleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Bilgi aktarıcı öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Otoriter öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Rehber öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Danışman öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmanın tüm bulgularına dayalı olarak yorum ve sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara ilişkin öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimindeki programlarına, öğretim stilleri adı altında bir ders konularak; öğretmen adaylarının bu alanda gerekli alt yapıyı oluşturmaları sağlanabilir. Bu program, farklı etkinlikler ve araştırmalar üzerine tasarlanarak, öğretmen adaylarının öğretim stillerine dayalı eğitim konusunda yetkin öğretmenler olarak eğitilmeleri önerilebilir. Böylece öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimden itibaren öğretim stillerinin farkındalığına varması sağlanabilir.

- Grasha ya da diğer öğretim stili modellerinin ölçekleri kullanılarak öğretim elemanlarının öğretim stilleri belirlenip, onlara kendi stilleri ile ilgili gerekli bilgiler verilerek, derslerinde daha etkili bir öğretimi gerçekleştirmelerine katkı sağlanabilir. Öğretim elemanı en baskın kullandığı öğretim stiline ne olduğu, en baskın öğretim stiline yakın diğer öğretim stilleri konusunda bilgi vererek bu farkındalığı sağlanmalıdır. Böylece öğretim tarzının yararları, sınırlılıkları belirlenen öğretim stiline göre öğretim elemanına aktarılıp, gerekli farkındalık sağlanabilir. Bu da onun daha nitelikli bir öğrenme-öğretim ortamı sağlamasına yardımcı olabilir. Öğretim elemanlarına öğretim stillerine göre bir öğretim gerçekleştirdiğini gören öğretmen adaylarının da bu çalışmaya yönelik ilgileri daha kolay çekilebilir.

- Ana hatları belli olsa da kendi içerisinde değişken bir öğretim stili olan kişisel öğretim stiline sahip öğretmenlerin, sınıf yönetimi açısından nasıl bir yaklaşım tercih edeceği, daha derinlemesine araştırılması gereken bir konu olduğu da bu bulgular ışığında söylenebilir.

- Öğretim stilleri belirlenen öğretmenlere ya da öğretim elemanlarına geri dönülerek, onları bu konuda bilgilendirmeli ve öğretmenler ya da öğretim elemanları kendi stillerine en uygun öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin neler olabileceği konusunda aydınlatılabilir.

- Öğretmen adaylarının yanı sıra, şu anda sistemde yer alan öğretmenlere hizmet içi eğitimle öğretim stillerinin farkındalığı ve buna göre öğrenme – öğretim ortamlarını oluşturmalarının sonuçları anlatılabilir.

- Öğretmenlere, öğretim stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki hizmet içi eğitimlerle açıklanarak, nitelikli öğretimin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu gösterilebilir.

- Her eğitim kademesine göre dersin içeriği ve yapısı, öğrenci profili, sınıf mevcudu, öğrencilerin ihtiyaçları, hazırbulunuşluk düzeyleri değiştığı göz önüne alındığında eğitim fakültelerini düşünen öğrencilere yönelik liselerde rehberlik birimi öğretim stilleri belirleme ölçeği uygulanabilir. Buna göre öğrencilere hangi branşı düşünüyor o branşın özellikleri ve gereklilikleriyle öğrencinin öğretim stilleriyle ilişkilendirilerek gerekli bilgiler verilebilir. Böylece öğretim stillerine ilişkin farkındalığın zamanı çok daha erken yaşlara çekilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Sadece Denizli il merkezinde yapılan bu çalışmanın farklı illeri de dahil ederek örneklem grubunu daha da genişletip ortaya konulan genellemelerin güvenilirliği artırılabilir.

- Öğretim stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmaya ek olarak, ortaya çıkan bu ilişkilerin nedenleri nitel çalışmayla ortaya konulabilir.

- Cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinin dışında mezun olduğu program, yaş gibi daha farklı değişkenler araştırma kapsamına dahil edilerek araştırmaya farklı bir boyut katılabilir.
- Öğretme stilleri belirlenen öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen öğretimin nasıl bir seyir izlediği gözlemlenebilir ve öğrencilerin akademik başarılarına nasıl yansıdığı incelenebilir.
- Aynı öğretmene her bir öğretme stiline göre tasarlanmış ayrı ayrı ders planları - aynı öğrenci grubuna- uygulatılarak, her bir öğretme stiline öğrenciler ve öğretmenler üzerinde nasıl bir etki yarattığı incelenebilir.
- Üniversite birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretme stilleri belirlenip, her yıl aynı öğrencilere bir kez daha aynı öğretme stili ölçeği uygulanarak dört senelik lisans eğitimleri boyunca öğretme stilleri tercihlerinde bir değişiklik olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adeyemo, S.A. (2013). The Relationship Between Effective Classroom Management And Students' Academic Achievement In Physics. *Journal of Applied Sciences Research*, 9(2): 1032-1042.

Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. (Editör: Zeki Kaya). PegemA Yayıncılık. Ankara.

Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı. 1-15.

Akar, H.; Erden, F.T.; Tor, D.; Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 792-806.

Akçay, H.; Feyzioğlu, B. ve Tüysüz, C. (2003). Kimya Öğretiminde Bilgisayar Benzeşimlerinin Kullanımının Lise Öğrencilerinin Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 7- 26.

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105- 109.

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen, Öğrenci ve Velinin Rolü. *Eğitim Bir-Sen* 6 (16), 16-20.

Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 25. Ankara.

Akyol, H. (2005). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (243-264).

Alkove, L. D. ve B. J. McCarty. (1992). Plain Talk: Recognizing Positivism and Constructivism in Practice. *Action in Teacher Education*. (ATE)- Nonthematic. 14:2, (16-22).

Ali E. Ş. (2004). Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:5, Sayı:58.

Allen, R. F. (1988). The Relationship Betwen Learning Style and Teaching Style of Secondary Teachers In South Central Kansas. Ph .D. Dissertation, Kansas State University, United States-Kansas, 21.01.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations veritabanından alınmıştır.

Altay, S. (2009). “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stilllerinin İncelenmesi”. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Arcaro, J. S. (1995). *Quality in Education*. Florida: St. Lucie Pres.

- Arıçak, T. ve Dilmaç, B. (2003). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 3,S. 1.
- Armutçuoğlu, G. (1992). Hizmet İçi Eğitimde Görev Alan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler. *Eğitim*. 2, (86-117).
- Aslan, S.; Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 197. (169-179).
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atalay, C. (2005). Öğretmen Liselerindeki Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atasoy, B. (2002). Fen Öğrenimi ve Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Awanbor, D. (1996). Self concept and Nigerian Teacher- trainee’s attitude toward teaching. *European Journal of Teacher Education* , 19.
- Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Tekaç Eylül Yayıncılık.
- Aydoğdu, M.; Kesercioğlu, T. (2005). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi. Anı Yayıncılık. İstanbul.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implication (ICONTE)*. 11-13 Kasım Antalya/Türkiye.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretme stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 147.
- Bağcı-Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1. 9–22.
- Bacanlı, H. (2002). Gelişim ve Öğrenme. (Beşinci Baskı). Ankara. Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı A, (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners. In Linda Darling Hammond and Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Baloğlu, N. (2001). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Baran Ofset.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. M.E.B. Yayınları.İstanbul.

Başar, H., (2003). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baştepe, İ. (2004). Etkili Okul ve Nitelikleri. Çağdaş Eğitim. 315, 33-39.

Bayhan, P. (2009). İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

Bayındır N. (2001). “Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi”. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.

Baykara P. K. (2010). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. İlköğretim Online, Cilt 2, Sayı 9, s. 749-763.

Bayrak, C. (1998). Okul ve Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar”. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 559.

Bayraktar, Ş. ve Çınar, D. (2010). Öğretmen Adaylarının Gözü ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Etkili Öğretmen Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11 (3). 131-152.

Bela. H.B. (1968). "Instructional Systems". Fearon Publishers. California. (25-34).

Binbaşıoğlu, C. (2000). Okulda Ders Dışı Etkinlikler. MEB Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Bilgin İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. 28(1), 19-38.

Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması, İlköğretim Online, 8 (3), 741-754.

Briggs, A.(2003). Influence of Matching Student's Learning Styles With Teacher's Teaching Styles Upon Mathematics Achievement. Ph.D Walden University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3119853. s.1- 125.

Brooks, J. G. ve Brooks M. G.(1993). In search for understanding the case for constructivist classroom. Alexandria Virginia : ASCD.

Brooks G.; Books, M.G. (1999). *The Courage to be Constructivist. Educational Leadership.*

Brown, B. L. (2003). *Teaching Style and learning Style: Myths and Realities.* Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington. DC. 19.01.2012 tarihinde ERIC Digital veritabanından alınmıştır. (Erişim Numarası: ED482329)

Bodie, J. (1998). *Teaching Technology Technique. Black Issues in Higher Education,* 15(13), 48-49

Boz , Y. ve Uzuntiryaki, E. (2006). Fen Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Öğretme Stillerine Etkisi Üzerine Bir Çalışma. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulan Bildiri. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 5 (2), 410- 420.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (14). Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.

Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Konya: Mikro Basım- Yayın.

Büyükkaragöz, S.,S. ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metodları.* Konya: Öz Eğitim Yayınları.

Camadan, F. ve Duysak, A. (2010). Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (30-42).

Canto, P.J. ve Salazar, H. (2010). *Teaching beliefs and teaching styles of mathematics teachers and their relationship with academic achievement.* 2010 AERA Annual Meeting, Colorado Convention Center, Colorado, April 30 -May 4.

Cheek, D. W. (1992). *Thinking constructively about science technology and society education.* Albany, NY: State University of New York Press.

Cheng- Chih, H. (2001). *The Preferred Learning and Teaching Styles at A Selected Junior College In Taiwan* Ed.D. University of South Dakota. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3007058. s. 1-104.

Chin'anga, L. C. (1999), "Teaching Styles and Acceptance of Pupils", *M. Ed. Dissertation Abstract,* University of South Afrika, South Africa, 26.08.2012 Tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Chong, S., Wong, I. & Lang, C. (2005). Pre-service teachers's beliefs, attitudes and expectations. A review of the Literature, Singapore. <http://conference.nie.edu.sg> adresinden 20.07.2013 tarihinde alınmıştır.

Coldren, J. and Hively, J. (2009). Interpersonal Teaching Style And Student Impression Formation. *College Teaching*, Spring Vol. 57/No. 2

Connell, T. H. ve C. Franklin. (1994). The Internet: Educational Issues. *Library Trends*. 42, 4. (608-625).

Cornett, C.E.(1983). What You Should Know About Teaching and Learning Styles. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Ind.

Çakır, Ö., Erkuş, A., & Kılıç, F. (2000). Mersin Üniversitesi 1999-2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.

Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları Ve Mesleki Yeterlik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9, 27-42.

Çankaya, H.İ.; Canpolat, C.; Aküzüm, C.; Çanakçı, H. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Elazığ. (769 - 774).

Çapri, B.; Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çekiç, H. (1991), "Matching Learning and Teaching Styles In a Turkish EFL University Classroom and its Effect On Foreign Language Development", *Yüksek Lisans Tezi*, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, Y. (1997), "İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Planları Hazırlamadaki Sorunlarının Belirlenmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, V. (2003). Sınıf Yönetimi. Nobel yayıncılık. Ankara.

Çeliköz, N. (2004). Yeni program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 24, Sayı:1.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* S.18, (28-37).

Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, C.2, S. 8. (298- 305).

Çolak, E. ve Şensoy, Ö. (2010). Öğretmenlerin Öğretme Stili Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. EPODER. Balıkesir Necatibey Fakültesi. (13-15 Mayıs).

Çubukçu, Z.; Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilgi*, 44, (123-142).

Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein, S. P. (2000). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).

Davidson, G.V. (1990). Matching learning styles with teaching style: Is it a useful concept in instruction? *Performance and Instruction*, 29, 36-38.

DeBello, T.C. (1990). Comparison of eleven major learning style models: Variable, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *International Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 203-222.

Demirci, Ö. (1993). *Genel Öğretim Metotları*. USEM Yayınları. Ankara.

Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya Öğretiminde 4MAT Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi*, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. (Yedinci Baskı). Ankara. Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2008). *Yapılandırmacı Eğitim*. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi

Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara, Pegem Akademi.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitimde Politika Analizi ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1).

Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Deryakulu, D. (2000). *Sınıfta Demokrasi: Yapıcı Öğrenme*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Dikkartın, F.T. (2006). Geometri öğretiminde 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi, Balıkesir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, Ö. (2000). Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi. İnkılap Kitapevi. İstanbul.

Doğan, T.; Çoban, A.E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 34, 153. (157 - 168).

Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (15), 34–42.

Duman, T.; Çetin, Ş.; Gelişli, Y. (2004). Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin sınıfta Disiplini Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. Türk eğitim Bilimleri Dergisi. Gazi Üniversitesi C.2 S.3.

Dunkerly Wolbrink, K. A. (1984), “An Adult's Development and its Relationship To An Instructor's Teaching Style”, *Ph. D. Dissertation Abstract*, Georgia State University, United States-Georgia, 26.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations veritabanından alınmıştır.

Dunn, R.S.; Dunn, K.J. (1979). Learning styles and teaching styles: Should they can they be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.

Duke, D.L. (1984). *Teacher's Guide To Classroom Management*, Random House, Newyork.

Duran, O. (2009). Anadolu Öğretmen Liselerinde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eacute, J. ve Esteve, M. (2000). “The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future.” *Educational Review*. 52(2), 197-209.

Ekici, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5 (1), 111-132.

Erchul, J. A. (2001). The Effects Of Overviews and Teaching Style Preferences On Learning With Hypertexts. *Ph. D. Dissertation*, Arizona State University, United States-Arizona, 26.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations veritabanından alınmıştır.

- Erden, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi Hacettepe Üniversitesi SBE Ankara.
- Erden, M. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Episol Yayınları
- Erden, M. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ; Akman, Y.(2002). Gelişim ve Öğrenme. Ankara. Arkadaş Yayınevi.
- Evans, C., Harkins M. J., ve Young, J. D. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, Vol. 10, No. 3, 567-582.
- Everitt, A. L.(2001). The Effects of Learning And Teaching Style Interactions on Student Success In Athletic Training Clinical Education Ed.D. University of Massachusetts Lowell. Proquest-Dissertation Abstract, s:1.
- Evertson, C. M. (1989). Improving Elementary Classroom Management: A School Based Training Program For Beginning The Year. *Journal of Educational Research*, 83 (2), 82-90.
- Felder, R.M. (2002). Learning and Teaching Styles In Foreign And Second Language Education. *Foreign Language Annuals*. 28(1), pp:21-31.
- Felder, R.M. (1993). Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in college Science Education. *Journal of College Science Teaching*, 23, 286-290.
- Felder, R. M., Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28, 1.
- Felder, R.M., & Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78, 674-681.
- Fenwick, D. T. (1998). Managing Space, Energy, And Self: Junior High Teachers' Experiences Of Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 619-631.
[Online] <http://www.sciencedirect.com> adresinden 12.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). Yapılandırıcı Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya. İstanbul: Morpa Yayınları
- Fischer, B.B. ve Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm. Boston: Allyn & Bacon

Garrett, T. (2005). Student and teacher-centered classroom management: A case study of three teachers' beliefs and practices. Unpublished Doctoral Dissertation. The State University of New Jersey. New Brunswick.

Gay, L.R. (1987). Educational Research Competencies For Analysis And Application. New York: Macmillan Publishing Company.
http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=SEpl7643WE0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Educational+research+competencies+for+analysis+and+application.+New+York:+Macmillan+Publishing+Company.&ots=QbJxaMJFZA&sig=Zz36C0HrMtVGCcpTROd2VpxLQgI&redir_esc=y&v=onepage&q&f=false (21.01.2012 tarihinde online olarak edinilmiştir)

Gall, J.; Gall, M.D.; Borg, WR. (1999). Applying Educational Research. New York: Longman.
<http://books.google.com.tr/books?id=A5zvFf7ib1gC&pg=PA191&dq=Applying+educational+research+.pdf&hl=tr&sa=X&ei=e4AaT1HWCYg2hAe6kcypDA&ved=0CDOQ6AEwAA&v=onepage&q&f=false> (21.01.2012 tarihinde online olarak edinilmiştir)

Geringer, J. (2003). Reflections on Professional Development: Toward High- Quality Teaching and Learning. PHI Delta Kappan. A Special Section on Teacher Education. 373-380.

Gencel, İ.E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-Abd Karşılaştırılması. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer. (635-648). Ankara-Turkey.

Gilpatrick, R. S. H. (2010). Classroom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement. Degree of Doctor of Education Teacher Leadership, Walden University College of Education.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler. Sosyal Bilimler Dergisi, 15, 236-244.

Glickman, C., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2004). Supervision. Pearson Allyn&Bacon.

Grant, C. A. & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. Journal of Teacher Education, 57(3), pp. 292-299.

Grasha, A. F. (1983). Learnig Styles: Journey From Greenwich Obeservatory To The College Classroom. Improving College and University Teaching Journal. 32(1), 46-53.

Grasha, A.F. (1996). Teaching With Style: Enchancing Learning By Understanding Teaching and Learning Styles. Pittsburg, PA:Alliance Publishers.

- Grasha, A. F. (1994). A Special Section Discovering Your Best Teaching Styles. *College Teaching*. 42 (4), 122-124.
- Grasha, A.F. (1994). A Matter Of Style: The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator. *College Teaching*. 42(4), 12- 20.
- Grasha, A.F.; Yangarber-Hicks, N. (2000). İntegrating Teaching Styles and Learning Styles with İnstructional Technology. *College Teaching*, 48, 1, 2-9.
- Grasha, A. (2002). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *College Teaching*. 50(4), pp: 139-146.
- Grasha, A.F. (2003). Teaching With Style: The Integration Of Teaching and Learning Styles In The Classroom. *Social Studies*. 94(4), 179-187.
- Grift, W. V. D. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2), June, 127-152.
- Goe, L. ve Stickler L.M. (2008). Teacher quality and student achivement: making the most of recent research. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gözel, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı, 24.
- Gunter, M. A. and Jan S. (1999). *Instruction-A Models Approach*. Third Edition. USA.
- Güçlü, N.(2000). Öğretmen Davranışları. *Millî Eğitim Yayınları* 147. (21-23).
- Gürbüz, H.; Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen Edebiyat Ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 9-2. (71-83)*.
- Gürkan, T. (2001). “Bireyin Çok Yönlü Gelişimi”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı 22.
- Güven, S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Kazandırdığı Yeterlikler Yönünden Değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4 (2). 165-179.
- Güvenç, B. (1992). *Japon Kültürü*. Dördüncü Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Güven, B. ve Sözer, M. A. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirmesine İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99.

Halstead, A. and Martin, L. (2004). Attracting micro-enterprises to learning. *Community, Work and Family*. 7 (1), 29-70.

Hanpol, T. (1987), "The Relationships Among Learning Style, Perceived Teaching Style, and Achievement In A Thai University Course", *Ph. D. Dissertation*, The Ohio State University, United States-Ohio, 26.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations veritabanından alınmıştır.

Hayes, J. ve Allinson, C.W. (1997), "Learning Styles And Training And Development In Work Settings: Lessons From Educational Research", *Educational Psychology*, 17(1-2), 185-193.

Hunt, D.E. (1976). Teaching Styles And Pupil Progress. *Humanities, Social Sciences And Law Interchange*. 7 (4), 39-45.

Heimlich, J.E. & Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now?. *New Directions for Adult ve Continuing Education*. Spring, 93. 17-24.

Hollingsworth P.M.ve Hoover, K. H. (1999). İlköğretimde Öğretim Yöntemleri; (Çev. Prof.Dr. Tanju Gürkan, Erten Gökçe, Duygu S. Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, No: 214.

Hopkins, D. 1997. Improving the Quality of Teaching and Learning. *Support for Learning*. 12(4)

Hyman, R. & Rosoff, B. (1984). Matching Learning and Teaching Styles: The Jug and What's in it. *Theory Into Practice, Matching Teaching and Learning Styles*. Winter pres. s.36

Imig, D. G. & Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 286-291.

İpek, C.; Bayraktar, Ş. (2004). Aday Öğretmenlerin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimlere Bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 1, s. 35-50.

İzci, E. (2004). Öğretimde Teknoloji. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Editör: Prof.Dr. Mehmet Gürol). (I. Basım). Elazığ: Üniversite Kitapevi.

Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology: Toward A Constructivist Design Model. *Educational Technology*. 34, 3. (34-37).

Jonassen, D. H., M. Davidson, M. Collins, J. Campbell ve B. B. Haag. (1995). Constructivism And Computer-Mediated Communication in Distance Education. *The American Journal of Distance Education*. 9, 2 (7- 26).

Kadak, Z. (2008).” İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)”. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul.

Kaleci, F. (2012). Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğrenme Ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Kaf Hasırcı, Ö. (2005). Görsel Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (2), s. 299-314.

Kaf Hasırcı, Ö.İ; Bulut, S. (2006), “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillere Göre Düzenledikleri Öğretimin Belirlenmesi: Sınıf Yönetimi Açısından Bir Değerlendirme”, *15. Eğitim Bilimleri Kongresi Özetler Kitapçığı*, ss. 1248-1251, Muğla Üniverstesi, Muğla.

Kahyaoğlu, M.; Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine ilişkin Görüşleri. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi. 15(1), 73-84.

Kalaycı, Ş. (2008). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (3.Baskı). Asil Yayın Dağıtım. Ankara.

Kaleci, F. (2012). Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kaptan, S. (1995). Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Bilim Yayınevi.

Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Alanları. 100.yıl Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi. 5 (1). 70-97.

Karadağ, E.; Baloğlu, N.; Cesur, D. (2009). Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Bir Araştırma. Milli Eğitim Dergisi, 182. (22-35).

Karakaya, Ş. (2001). Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, E. (2004). “Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kathryn, R. W. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence, *Child Development*, January/ February c. 73, s.1: 287-301.

Kaya, M.F.; Alım, M. (2013). Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımları. *Doğu Coğrafya Dergisi*. 17, 27. (169-186).

Kaya, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Gaziantep ili örneği) (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

King, J. B. (2003). *The Effect Of Integrated Teaching Styles On The Mathematics Performance Of Eighth Grade Students In A Prealgebra Class*. Doctoral Dissertation, Walden University. Dissertation Abstracts International, UMI: 3106553.

Kirk, J. L. (2004). Distance Education Versus The Traditional Model Of Instruction: A Comparison Of Educational Pedagogies. *Ph. D. Dissertation*, State University of New York at Albany, United States-New York, 25.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Kindsvatter, R., W. Wilen ve M. Ishler. (1996). *Dynamics of Effective Teaching*. (Third Edition), New York: Longman Publishers.

Kolay, B. (2008). Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü. Bolu.

Koşar, E. ve diğ. (2003). *Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Köse, E. (2003) “Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Altyapı Olanakları İle İlgili Bir Ön Araştırma”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Eğitim Bilimleri Özel Sayısı 7. Erzurum.

Kulinna, P. H., Cothran, D. J., (2003). Physical Education Teacher’s Self-Reported Use and Perceptions of Various Teaching Styles. *Learning and Instruction*, 13, 36,4, (597-609).

Küçükahmet, L. (2008). “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” (11.Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçüktepe, S. E. (2007). “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Oluşum Türleriyle, Mesleki Etkililik Algıları Ve Tercih Ettikleri Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki”. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Entitüsü. İstanbul.

Kyriacou, C. (1991). *Essential Teaching Skills*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Laird, T. F., N. (2007). Gender Gaps: Understanding Teaching Style Differences Between Men and Women. Indiana University Center for Postsecondary Research, Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, Kansas City, MO.

Lardner, T. (1989). Rethinking Classrooms: Perspectives On Teaching And Learning Styles. *English Journal*, 78, 8, 88-89.

Latz, M. (1992). Preservice Teachers Perceptions And Concerns About Classroom Management And Discipline: A Qualitative Investigation. *Journal Of Science Teacher Education*. 3 (1), 18-24. <http://www.springerlink.com/index/X7434N000Q1770J6.pdf> 19.01.2012 tarihinde alınmıştır.

Lawrence, G. (1982). *People types and tiger stripes: a practical guide to learning styles*, 2nd Edition. FL: Gainesville

Lee, J. G. (2004). An Investigation And Analysis Of The Teaching Styles Of Faculty Members In Midwestern Christian Colleges And Universities. An Abstract of A Dissertation Presented to the Department of Educational Leadership College of Education Faculty of the Graduate at the University of Kansas State for the Degree of Doctor of Philosophy: Manhattan, Kansas.

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. Longman Inc. Second Edition, Newyork.

Lerner, J. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.

Lester Short, G. F. (2001). Learning, Teaching and Supervisory Styles In Field Education: The Working Alliance Investigated. *Ph. D. Dissertation*, University of South Carolina, United States-South Carolina, 25.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations veritabanından alınmıştır.

Levine, G. (1998). Changing Antisipated Mathematics Teaching Style And Reducing Anxiety For Teaching Mathematics Among Pre-Service Elementary School Teachers. *Educational Research Quarterly*. 21(4), pp: 37-46.

Levin, J.; Nolan, J. F. (1991). *Principles of Classroom Management. A Hierarchical Approach*. Prentice Hall, Inc. New York.

Leung, K. K., Lue, B. H. ve Lee, M. B. (2003), "Development Of A Teaching Style Inventory For Tutor Evaluation In Problem-Based Learning", *Medical Education*, 37, 410-416.

Lillig, K. J. (2009). Implementation of situational leadership as an effective classroom management model in the traditional middle grade level classroom. Master of Science in Education Degree, Department of Workforce Education and Development in the Graduate School, Southern Illinois University, Carbondale.

Lindsay, E. K. (1999), "Analysis Of Matches Of Teaching Styles, Learning Styles and The Uses Of Educational Technology", *Ed. D. Dissertation*, North Carolina State University, United States-North Carolina, 25.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000), "Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters?", 20.08.2012 tarihinde <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf> adresinden Alınmıştır.

Lloyd, D. G. (2002). Teaching Styles and Faculty Attitudes Towards Computer Technology In Teaching and Learning At A College In Ontario. *Ph. D. Dissertation*, University of Toronto (Canada), 27.08.2012 Tarihinde Proquest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Long, E. H.; Coldren, T. J. (2006). Interpersonal Influences in Large Lecture-Based Classes. *College Teaching*, 54, 2, 237-243.

Matzen, N. J. & Edmunds, J. A. (2007). Technology as a catalyst for change: The role of professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (4), 417-430.

Maliki, A. E. (2013). Attitude Of Teachers' In Yenagoa Local Governmen Area Bayelsa State Nigeria, Towards The Teaching Profession: Counselling Implications. *International Journal of Research In Social Sciences*. Vol. 2, No.2. 61-67.

Marshall, C. (1990). The Power of The Learning Styles Philosophy. *Educational Leadership*. 48 (2).

Martinez, F. J. (2003). Learning And Teaching Styles of Theory of Flight Students Ed.D. Oklahoma State University. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3094065.s: 1-2.

Matthew, P. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*. c. 11, s.1: 1-20.

Matzen, N. J. & Edmunds, J. A. (2007). Technology as a catalyst for change: The role of professional development. *Journal of Research on Techonology in Education*, 39(4), 417-430.

McGowan, S. R. (2007), Teaching Styles Of Technical College Core and Occupational Faculty: Their Relationship To Student Achievement. *Ph. D. Dissertation*, Capella University, United States-Minnesota, 27.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Meade, T. H. (2003). Teaching Styles and Behaviors: A Comparison Of One Community College's Part-Time and Full-Time Faculty. *Ed. D. Dissertation*, University of Virginia, United States-Virginia, 25.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Mendoza, S. (2004). Teaching Styles Of Technological Institutes Faculty In El Salvador. *Ph. D. Dissertation*, Capella University, United States- Minnesota, 27.08.2012 Tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006 Web: <http://otmg.meb.gov.tr>. Adresinden 11.05.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2009). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2003), *Classroom management that works: researchbased strategies for every teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Mertoğlu, H. (2011). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Miglietti, C.L. & Strange, C.C. (1998). Learning style, classroom environment preferences, teaching styles, and remedial course outcomes. *Community College Review*, 26, 1-19.

Minkler, S. (2008). Connecting Teaching Styles and Student Learning Styles In Community College Online Courses. *Ed. D. Dissertation*, University of Hartford, United States-Connecticut, 26.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Mitchell, J. L. (2000). The Effect Of Matching Teaching Style With Learning Style On Achievement and Attitudes For Women In A Web-Based Distance Education Course. *Ph. D. Dissertation*, Indiana State University, United States-Indiana, 25.08.2012 tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Mordi, C. (1991), "Factors Associated With Pupil's Attitudes Towards Science In Negerian Primary Schools", *Research in Science and Techological Education*, 1(9), 39-41.

Morin, G. (2003). Does sex matter? Gender-related beliefs of male and female junior high school math teachers. [Online] <http://suse-ice.stanford.edu/monographs/Morin.pdf> adresinden 12.08.2012 tarihinde alınmıştır.

Montgomery, S.M.; Goat, L. (1998). Student Learning Styles and Their Implications For Teaching. <http://www.crlt.umich.edu/publinks/CRLTino10.pdf> 18.01.2012 tarihinde adresinden alınmıştır.

Mortimore, P. ve Sammos, P. (1997). Teacher Expectation, Teaching And Learning İn The Primary School. The Open University, Newyork, 99-109.

Mutlu, M. (2004). İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Fotosentez- Hücresel Solunum Konusunun 4MAT Öğretim Modeli Kullanılarak öğretilmesinin Öğrenci Tutum ve Başarısı Üzerine Etkisi, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mwangi, B. K. (2004). Teaching Styles and Students' Perception Of Teaching Effectiveness In Counselor Education. *Ed. D. Dissertation*, Duquesne University, United States-Pennsylvania, 25.08.2012 Tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Nelson, E. D. (2001). A Study Of The Relationship Between Teaching Style and The Use Of Computers In Elementary Classrooms. *Ed. D. Dissertation*, University of Central Florida, United States-Florida, 26.08.2012 Tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Nigel, F.; Sherry Y. C. (2001). Matching/mismatching revisited: an empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*. c. 32, s.1:5-22.

O'Brien M. D. (2001). Teaching Style And Teaching Philosophy of Rehabilitation Educators Ed.D. Oklahoma State University. ProquestDissertation Abstract. AAT 3023943. s: 1-2.

Oğuzkan, F. (1993). Eğitim terimleri sözlüğü. Ankara: Emel Matbaacılık.

Oliva, Peter F. (2005). Devoloping The Curriculum. 6. Basım. ABD: Pearson.

Oral, B. (2004) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim Araştırmaları*, 15, 88-98.

Özcan, M. (2012). Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*.2, (1).

Özdemir, S.; Yalın, İ.; Sezgin, F. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem-A Yayıncılık. Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Özgülven, E. (1994). Psikolojik Testler, Ankara, PDRM Yayınları.

Özyar, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yetiştirme Politikaları. <http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gnımdısunu.htm>.(12.08.2012 tarihinde alınmıştır.)

Paykoç, F. (1997) Öğretmenler İçin Duyuşsal Eğitim. Uluslar arası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995) kitabı içinde (s. 115-122), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Peker, M. (2003). Öğrenme stilleri ve 4MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pellegrino, James W. (2004). Complex Learning Environments: Connecting Learning Theory, Instructional Design, and Technology. Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design: International Perspectives. ed. Norbert M Seel, Sanne Dijkstra. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: 25- 46

Postlethwaite, K. (1993). Differentiated science teaching. Philadelphia: Open University Press.

Posner, George J, Alan N. Rudnitsky. (2001). Course Design: A guide to Curriculum Development for Teachers. 6. Basım. New York: Addison, Wesley, Longman, Inc.

Quitadamo, I. J. (2002). Critical Thinking In Higher Education: The Influence Of Teaching Styles And Peer Collaboration On Science and Math Learning. *Ph. D. Dissertation*, Washington State University, United States-Washington, 25.08.2012 Tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Ray, Jr, C. W. (2003). Teaching Styles And Adult Students' Preferences At A University Extension Center In Taiwan Ed. D. University of Arkansas. ProQuest Dissertations & Theses.

Reed, P.A. (2000). The Relationship Between Learning Style and Conventional or Modular Laboratory Preference Among Technology Education Teachers in Virginia. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia. Digital Library and Archives web sitesindeki <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04232004420017/unrestricted/Reed.pdf> adresten 21.04.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

Reed, P. A. (2001). Learning Style And Laboratory Preference: A Study Of Middle School Technology Education Teachers İn Virginia. *Journal of Technology Education*. 13 (1), 59-71. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v13n1/reed.html> 16.01.2012 Tarihinde adresinden alınmıştır.

Rich, V. J. (2006), “Educational Backgrounds and Teaching Styles Of Athletic Training Educators In Entry-Level CAAHEP Accredited Athletic Training Programs”, *Ph. D. Dissertation*, University of South Florida, United States-Florida, 26.08.2012 Tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Rockoff, J. E. (2003). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data.

Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York: Macmillan/Merrill.

Rowley, K., Miller, T. ve Carlson, P. (1997). *The Influence of Learner Control and Instructional Styles on Student Writing in a Supportive Environment*. AERA Semineri, Chicago. Instructional Systems Research ve Development, inc. http://www.isrd.com/publications/conferences/AERA97/RWISE_TP.htm adresinden 12/09/2013 tarihinde ulaşılmıştır.

Ryan, P.B. (1974). *Programmed Therapy for Stuttering in Children and Adults*. Charles C. Thomas. Springfield.

Sanford J. P. ve Edmund, E. (1988). *Understanding classroom management*. Prentice Hall, New Jersey, 57.

Saracaloğlu, A. S.; Dedebali, N. C., Dinçer, B. ve Dursun, F. (2010). Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *19. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 16-18 Eylül 2010. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Lefkořa, Kıbrıs. S. 54-55.

Saracaloğlu, A. S.; Dinçer, B., Dedebali, N. C. ve Dursun, F. (2011). Sınıf, Fen ve Teknoloği ile Türkçe Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin İncelenmesi. *NWSA e-Journal of New World Sciences Academy*. 6, (3). 2314-2327.

Saracaloğlu, A.S.; Karademir, A.Ç.; Dinçer, B.; Dedebali, N.C. (2012). Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Özyeterlikleri ve İş Doyumlarının Belirlenmesi. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Rize.

Saraç, L.; Muştu, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Beden Eğitimi Öğretme Stillерini Kullanım Düzeyleri ve Stillere İlişkin Değer Algılarının İncelenmesi. *Pamukkale Journal of Sports Sciences*. C.4, S.2.

Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi, (71-98).

Sarıtaş, M. (2001). Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İlgili Kuralları Geliştirme Ve Uygulama. Ed: Leyla Küçükahmet. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarıtaş, E.; Süral, S. (2010). Grasha - Reichmann Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*. C:5, S:4. ISSN: 1306-3111.

Savery J. Ve Duffy, T. (2001), "Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework", *CRLT Technical Report*, No: 16-01.

Sayın, S. (2003). Farklı Programlarda Okuyan Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilimi, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ve Mesleki Benlik Saygısı”, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 74-84.

Scattolon, M. C. (2002). College Nursing Faculty Perceptions Towards Flexing Teaching Style To Accommodate Learner Style. D'Youville College. ProQuest Dissertations & Theses AAT 1410551

Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 15-18 Ekim 2003, Antalya.

Selley, N. (1999). The Art of Constructivist Teaching in The Primary School. London, David Fulton Publishers.

Senemoglu, N. (2001). Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri. Eğitimde Yansımalar: VI (11-13 Ocak 2001), Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Gelistirme Vakfı Yayınları, (193-215).

Shaukat, H. (2004). Effectiveness of teacher training in developing professional attitude of prospective secondary school teachers.. [http:// eprints.hec.gov.pk/483](http://eprints.hec.gov.pk/483) adresinden 20.07.2013 tarihinde alınmıştır.

Smutz, R. P. (2002). The Effect Of Teaching Style-Learning Style Match/Mismatch On Learning Effectiveness In Computer-Based Training. *Ph. D. Dissertation*, Texas A&M University, United States-Texas, 25.08.2012 Tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır.

Sönmez, V. (1994). Sevgi Eğitimi. Ankara: Pegema Yayınları.

Stice, J. E. (1991). Improve students learning using Kolb's learning cycle to engineering education. *Journal of Engineering Education*, 79(5), 291-296.

Stitt-Gohdes, W. L. (2001). Preferred Learning Styles Of A Selected Group Of Business Education Student. *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 32-45.

Stylianides, A. J. ve Stylianides, G. J. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High-level mathematical tasks embedded in 'real-life' contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24, 859-875.

Sulaiman, J., Hassan, A. ve Yen Yi, H. (2011). An analysis of teaching styles in primary and secondary school teachers based on the theory of multiple intelligences. *Journal of Social Sciences*, 7(3), 428–435.

Sungur, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (12. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.

Sünbül, A. M. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, 6.Basım, (Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya), Ankara:Pegem A Yayınları.

Süral, S. (2010). Pamukkale Üniversitesi'nin Farklı Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretme Stillerinin Karşılaştırılması. E-Journal of New World Sciences Academy. C:5 S:3 ISSN : 1306-3111.

Swanson, D.H. ve Denton, J. (1977). Learning For Mastery Versus Personalized System Of Instruction: A Comparison of Remediation Strategies with Secondary School Chemistry Students. Journal of Research in Science Teaching. 14, 6. (515 - 524).

Şahan, H. H. (2000). “Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5, 58.

Şahin T.; Hacıömeroğlu, Ç.; Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme. İlköğretim Online, Cilt 2, Sayı 9, s. 922-933.

Şahin T.Y.; Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara, Anı Yayınevi.

Şahin, E. (2010). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının Ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Doktor Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Şahin, İ.; Altunay, U. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları. İlköğretim Online. 5 (3), 905 - 918.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Yaşadıkça Eğitim. Sayı, 74-75, (49-52).

Şeker, H., Deniz, S. Ve Görgen, i. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. Milli Eğitim Dergisi, Güz, 164.

Şentürk, F. (2010). 7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillerinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Şentürk, H. (2007). Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 8, 7-16.

TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara. (1.Basım).

Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Thompson, A. D. (1993). Exploratory learning environments: What are they and do students explore?. *Journal of Educational Computing Research* 9 (1), 1-15.

Tok, T.N.; Tok, Ş.; Dolapçioğlu Doğan, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research* (ISSN: 2141-5161) Vol. 4(2) pp. 134-142.

Townsend, T. (Ed). 1997. *School of the Future: A Case Study In Systemic Educational Development. Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools*. London: Routledge.

Tucker, S.Y. (1998) Teaching and learning styles of community college business instructors and their students: Relationship to student performance and instructor evaluations. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia. Digital Library and Archives web sitesindeki <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-32498-55442/unrestricted/etd.pdf> adresten 21.04.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

Türkoğlu, A. ; Süral, S. (2011).Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Farklı Değişkenler İle İncelenmesi. 20. Eğitim Bilimleri Kongresi.Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.Burdur.

Veznedaroğlu, H. M. (2005). Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Usta, E.; Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri Ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 1. (1335 - 1349).

Uzuntiryaki, E.; Bilgin, İ.; Geban, Ö. (2003). The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry National Research Science Teaching. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal> (12.08.2007).

Ültanır, Y. G. (2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Üredi, L. (2006). İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretme stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Üredi, L.; Üredi, I. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (2). 133 – 144.

- Vural, B. (2004). Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen. İstanbul:Hayat Yayınları.
- Weng, C-Y. (2001). The Relationship Between Learning Style Preferences And Teaching Style Preferences In College Students, Ed.D., University of Northern Colorado, ProQuest Dissertations & Theses.
- Wheelis, P.R. (2004). The Relationship of Teaching Style and Computer Use In Classrooms of Northeast Louisiana. Louisiana Education Consortium web sitesindeki <http://www.lec.latech.edu/abstracts/PeggyWheelis.pdf> adresten 21.04.2013 tarihinde ulaşılmıştır.
- Weinstein, C. S. (1996). Secondary Classroom Management: Lessons From Research and Practice, New York: McGraw Hill.
- Wolfgang, C. H. (2004). Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers. John Wiley & Sons Inc, Order Processing Dept, 432 Elizabeth Ave, Somerset.
- World Bank. (2005). Turkey-Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education, Report No. 32450-TU, Washington, D.C.: World Bank.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998. s.68-75.
- Yaşar, S. (2008). "Classroom Management Approaches of Primary School Teachers". (Master Thesis). Middle East Technical University. The Department of Educational Sciences. Ankara.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Kış 2008 7(23), 274-295.
- Yıldırım, A.; Şimşek,H. (1999). Nitel araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K. (2008). A Case Study on the Use of Materials by Classroom Teachers. Educational Sciences: Theory & Practice, 8(1), 305-322.
- Yager, R.. (1991). The Constructivist Learning Model: Towards Real Reform in Science Education. The Science Teacher 58, 6. (53-57).
- Yalın, H. Ş. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Yavuz, G. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğrenme – Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim.

Zhang, L. F. (2004), "Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions Of Effective Teachers", *The Journal of Psychology*, 138(3), 233-252

EKLER

EK 1. Grasha Öğretme Stili Ölçeği

| | MADDELER | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|----|---|-------------------------|--------------|----------------|-------------|------------------------|
| 1 | Olgular, kavramlar ve ilkeler, öğrencilerin kazanmaları gereken en önemli unsurlardır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 | Ben, derslerimde öğrenciler için yüksek standartlar belirlerim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 | Söylediklerim ve yaptıklarım, anlattığım konunun içeriği hakkında öğrencilerin daha doğru düşünmeleri için bir model oluşturur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 | Öğretim amaçlarım ve yöntemlerim, farklı öğrencilerin öğrenme stillerine hitap etmektedir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 | Öğrenciler proje çalışmalarında benim ufak yönlendirmelerim dışında genellikle tek başlarına çalışırlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 | Bilgilerimi ve deneyimlerimi öğrencilerimle paylaşmak benim için çok önemlidir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 | Öğrencilerin performanslarını yetersiz gördüğümde onlara negatif bildirim veririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 | Öğrencilerimi, benim verdiğim örnekten daha iyisini bulmaya teşvik ederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | Öğrencilerime, bireysel ya da grup projelerindeki çalışmalarını geliştirebilmeleri için danışmanlık yaparım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | Derslerimdeki etkinlikler, öğrencilerin içerik ile ilgili konulara ilişkin kendi fikirlerini geliştirmeleri için cesaretlendirir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Benim konu hakkında ne söylediğim, öğrencilere o konu üzerinde geniş bir bakış açısı kazanmaları bakımından önemlidir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 | Öğrenciler standartlarımı ve beklentilerimi, katı ve değişmez olarak tanımlayabilirler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | Ders içeriğini çok iyi öğrenmeleri için, öğrencilere neyi nasıl yapacaklarını genellikle gösteririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

| | | | | | | |
|----|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 14 | Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için küçük grup tartışmaları kullanılır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15 | Öğrenciler benim derslerimde, genellikle kendi öğrenme deneyimlerine göre yönettikleri dersler tasarlarlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16 | Öğrencilerimin derslerimden, bu alanda daha sonra yapacakları çalışmalar için iyi yetişmiş olarak ayrılmalarını isterim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17 | Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini ve ne öğrenmeleri gerektiğini tasarlamak benim sorumluluğumdur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18 | Benim kendi yaşamıma ilişkin örnekleri, konuyu aydınlatmak adına sıklıkla kullanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19 | Öğrencilerin ders projelerindeki çalışmalarına, sorular sorarak, seçenekleri açıklayarak ve alternatif yollar önererek rehberlik ederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20 | Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir hedeftir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21 | Derslerimde en çok düz anlatım yöntemini kullanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22 | Derslerim ile ilgili verdiğim ödevlerin nasıl yapılması gerektiğini öğrencilerime açıkça anlatırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23 | Çeşitli ilke ve yöntemleri nasıl kullanabileceklerini öğrencilerime sık sık gösteririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24 | Ders etkinlikleri öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almalarına ve girişimci olmalarına cesaretlendirir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25 | Öğrencilerime de belli zamanlarda ders anlattırırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 26 | Ders konuları hakkındaki anlaşmazlıkları çözmeye benim deneyimlerime başvurulur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 27 | Vermiş olduğum dersler, başarmak istediğim çok özel hedeflere ve amaçlara sahiptir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 28 | Öğrencilere performansları hakkında sık sık sözel ve/ya da yazılı geribildirimler veririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 29 | Derste neyi nasıl öğreteceğim ile ilgili öğrencilerin de öneriler sunmasını isterim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

| | | | | | | |
|----|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 30 | Öğrenciler bireysel ya da grup projelerini tamamlarken kendi hızlarını kendileri belirler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 31 | Öğrenciler beni, ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları ortaya çıkartan bir “bilgi deposu” olarak tanımlayabilirler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 32 | Derslerimde, öğrencilerden beklediklerimi dönem başında verdiğim programda açıkça belirtirim | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 33 | Sonunda pek çok öğrenci ders içeriği hakkında benim gibi düşünmeye başlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 34 | Dersin gereklerini yerine getirmek adına yapılacak etkinlikler konusunda öğrencilere seçim hakkı veririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 35 | Benim öğretim yaklaşımım, altlarına görev ve sorumluluklar dağıtan bir müdürün görevine benzer. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 36 | Derslerimde, ders saati sınırları içerisinde kullanabileceğimden çok daha fazla materyal vardır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 37 | Benim standartlarım ve beklentilerim, öğrencilerin öğrenmesi için gerekli disiplini geliştirmelerine yardımcı olur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 38 | Öğrenciler beni düşünce ve davranışlarındaki hatalarını düzeltmek için onlarla yakından ilgilenen bir koça benzetebilirler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 39 | Ben öğrencilere derste daha iyisini yapmaları için bolca kişisel destek ve cesaret veririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 40 | Derslerimde, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında başvuracakları hazır bir kaynak kişi olma rolünü üstlenirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

EK 2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği

| | MADDELER | Beni hiç tanımlamıyor | Beni tanımlamıyor | Beni ne tanımlıyor ne tanımlamıyor | Beni genel olarak tanımlıyor | Beni çok iyi tanımlıyor |
|----|---|-----------------------|-------------------|------------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | Sınıfta öğrencilerle birlikte ben de bir öğrenci gibi olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 | Öğrencilerin kendi aralarındaki sorunlarını öncelikle kendi kendilerine çözmelerine fırsat tanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 | Sınıfın kontrolünü sağlamak sınıfta arkadaşça bir ortam yaratmaktan daha önemlidir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 | Okulun ilk günlerinde öğrencilerimden sınıfın düzeni ile ilgili kurallar oluşturmalarını isterim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 | Öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluklarını üstlenmeleri gerektiğine inanıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 | Kurallar düzgün işlemediği zaman öğrencilerden çözüm önerileri sunmalarını isterim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 | Mesela bir öğrenci derse izinsiz geç gelirse ceza olarak onu derse almam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 | Öğrencilerin kendi kendilerine karar alabilmeleri için onlara sınıf içinde sorumluluklar veririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | Kurallar düzgün işlemediği zaman duruma göre tecrübelerime dayanarak değişiklik yaparım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | Sınıf kurallarına uyulmasını teşvik etmek için kurallara uyan öğrencileri çeşitli şekillerde ödüllendiririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemeleri için kuralları oluştururken onların katılımı ve uzlaşması önemlidir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 | Öğrencilerin kurallara uymayı öğrenmeleri kendi başlarına karar verebilmelerinden daha önemlidir | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | Bir öğrenci ders dışı bir şeyle uğraşıyorsa bunun nedenini anlamaya çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 | Etkinlikler arasında geçiş yaparken öğrenciler benim yönlendirmeme ihtiyaç duyuyorlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

| | | | | | | |
|----|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 15 | Sene başında sınıf oturma planı hazırlayarak öğrencilerin oturdukları yerlerin değişmemesini sağlarım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16 | Öğrenciler etkinlikleri yaparken mutlaka nasıl yapacaklarını gösteririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17 | Sınıf-içi tartışmaların öğrenci kontrolünde ilerlemesi için çok fazla müdahale etmem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18 | Öğrencilerin sosyal ve zihinsel gelişimleri açısından gerekli olduğu için grup çalışmalarına sıklıkla yer veriyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19 | Grup çalışması yaparken öğrencilerin problemlerini kendi aralarında çözmeleri için fırsat tanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20 | Öğrencilerin sorulara doğru cevap veremediklerinde hatalarını hemen düzeltirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21 | Bence öğrenciler ilgi alanlarına göre derste konu seçme sansına sahip olmalıdırlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22 | Öğrenciler ilgi alanlarına göre öğrenmek istedikleri konuyu seçecek olgunlukta değildirlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23 | Bence öğrenciler kendi çalışmalarını kendileri değerlendirmelidirlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24 | Sınıfa girdiğimde öğrencilerin ayakta gezinmeleri benim için bir problemdir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25 | Derslerimde etkinliklere ayırdığım zaman planının dışına çıkmam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 26 | Öğrenciler kendileri için neyin gerekli olduğunu bilemeyecekleri için değerlendirme benim kontrolüm altında olmalıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 27 | Öğrenciler kendi öğrenme hızlarına göre bir etkinlikten diğer etkinliğe farklı zamanlarda geçtikleri için etkinliklerin zamanını belli bir süreyle kısıtlamam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 28 | Sınıfa girdiğimde öğrenciler hala ayakta geziniyorlarsa bu benim için problem değildir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

EK 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

| | MADDELER | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|----|---|-------------------------|--------------|----------------|-------------|------------------------|
| 1 | Benim için en ideal meslek öğretmenliktir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 | Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 | Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 | Öğretmenlik benim için bir tutkudur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 | Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 | Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 | Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 | Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | Öğretmenliğimin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 | Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 | İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15 | Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16 | Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17 | İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18 | Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

| | | | | | | |
|----|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 19 | Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20 | Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21 | Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22 | Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23 | Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24 | Öğretmen olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25 | Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 26 | Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 27 | Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 28 | Öğretmenlik onurlu bir meslektir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 29 | Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 30 | Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 31 | Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 32 | Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 33 | Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 34 | Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 35 | Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

Ek 4. İZİN YAZILARI**"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği İzin Yazısı"**

Gönderen: "SABAN CETIN" <scetin@gazi.edu.tr>

Konu: Re: ölçek izni

Tarih: 18 Temmuz 2012, Perşembe, 8:55 pm

Alıcı: ssural@pau.edu.tr

Serhat bey, ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Kolaylıklar dilerim.

Kimden: ssural@pau.edu.tr

Kime: scetin@gazi.edu.tr

Gönderilenler: 18 Temmuz Perşembe 2012 13:42:17

Konu: ölçek izni

Sayın Hocam,
İsmim Serhat SÜRAL. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenli ABD'nda araştırma görevlisiyim. 2006 yılında geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" nizi doktora tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum. İlginize şimdiden teşekkür ederim...

"Grasha Öğretme Stili Ölçeği Kullanım İzni"

serhat süral <serhatsural@gmail.com>

11 Temmuz 2007 Çarşamba
11:55

Alici: serhatsural@gmail.com

serhat süral

<serhatsural@gmail.com>

12 Temmuz 2007 Perşembe 19:48

Alici: Laurie.Richlin@cgu.edu

Hello Laurie Richlin,

My name is Serhat SÜRAL. Mr.Johnson forward me to you.I work at Pamukkale University as an instructor.I found Grasha-Reichmann Student Learning and Teaching Style Inventory in net.I want to use this inventory for my master thesis. I wanted to ask that I can use. I request to reply from you about using permission. If you send a mail about this subject I feel glad. Thanks this very moment.

Sincerley yours

--

Arş.Gör.Serhat SÜRAL
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Laurie Richlin

<Laurie.Richlin@cgu.edu>

13 Temmuz 2007 Cuma 02:07

Alici: serhat süral <serhatsural@gmail.com>

You may use the inventories if you send me your proposal and the results when you have them.

Laurie Richlin, PhD

Director

Preparing Future Faculty &
Faculty Learning Communities Programs

1263 N. Dartmouth Avenue

Claremont, CA 91711

909.607.8978

laurie.richlin@cgu.edu

<http://www.cgu.edu/pff>

EK 5. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Serhat SÜRAL
Doğum yeri ve Tarihi : Denizli / 16.04.1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : PAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (ÜDS: 65.00)
Bilimsel Faaliyetleri :

ISI tarafından taranan ve SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamı dışındaki indekslere giren dergilerdeki (uluslararası veya ulusal) yayınlar:

- Sarıtas, E.; **Süral, S.** (2010).Grasha - Reichmann Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. E-Journal of New World Sciences Academy.C:5, S:4. ISSN: 1306-3111.
- **Süral, S.** (2010). Pamukkale Üniversitesi'nin Farklı Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretme Stillерinin Karşılaştırılması. E-Journal of New World Sciences Academy. C:5 S:3 ISSN : 1306-3111.

Ulusal hakemli dergilerde yer alan yayınlar:

- Sarıtaş, E., **Süral, S.** (2009). Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi S 2, C 1.

Uluslararası ve ulusal kongrelerde sunulan ve tam metni veya özeti yayınlanmış, sözlü veya poster bildiriler:

•Türkoğlu,A.; **Sural,S.** (2013). İlköğretim Bölümündeki Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.

•Türkoğlu, A. ; **Süral, S.** (2011).Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin Farklı Değişkenler İle İncelenmesi. 20. Eğitim Bilimleri Kongresi.Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.Burdur.

•Sarıtaş, E.; **Sural, S.**; Kumral, O. (2008). Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Kitabı ss: 177-181. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

•**Sural, S.**; Kiran, H. (2009) Cumhuriyet Dönemi Köy Öğretmeni Yetiştirme Denemeleri (Denizli Köy Muallim Mektebi Örneği). "Ölümünün 80. Yıldönümünde Cumhuriyet Eğitim Devrimi ve Mustafa Necati Sempozyumu" Kitabı ss: 242-251

İş Deneyimi

* Denizli, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Araş. Gör. (2006 -)

İletişim

e posta adresi: ssural@pau.edu.tr

Tarih: 13,12,2013