



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi
The Journal of International Social Research
Cilt: 8 Sayı: 41 Volume: 8 Issue: 41
Aralık 2015 December 2015
www.sosyalarastirmalar.comISSN: 1307-9581

İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME STİLLERİ, SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TEACHING STYLES WITH THE ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING PROFESSION AND CLASSROOM MANAGEMENT APPROACHES

Serhat SÜRAL*

Öz

Bu çalışmada ilköğretimde görev yapan 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 ayrıca 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 öğretmen sayısı eşit olacak şekilde, oransız eleman örnekleme yoluna gidilmiştir. Böylece her branştan 200 öğretmen çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmada 3 ölçek kullanılmıştır. Bunlar; öğretim stillerini belirlemek adına 1996 yılında Grasha tarafından geliştirilen Grasha öğretim stili ölçeği, 2006 yılında Çetin tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve Yaşar'ın (2008) geliştirmiş olduğu Sınıf Yönetimi ölçeğidir. Çalışmada yer alan bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı farklar bulunurken, yapılan korelasyon çalışmalarlarıyla da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Stili, Sınıf Yönetimi Yaklaşımı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum.

Abstract

In this study, the relationship between preferred teaching styles seen among primary school 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 relational screening model. The study was based on the fields of primary school teaching, Turkish teaching, mathematics teaching, social sciences teaching and science ve 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 teachers 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. In this study, the independent variables and the dependent variables, no significant differences were found. A significant correlation with the operation of the correlation are determined.

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

1. GİRİŞ

Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Yapılan bu tanımda geçen "süreç", programda yer alan kazanımların bireye kazandırılmasında büyük önem taşımaktadır. 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 ve Cohen, 1999; Darling-Hammond, Wise ve Klein, 1999; Dünya Bankası, 2005; Darling-Hammond, 2006; Grand ve Gillette, 2006; Imig ve Imig, 2006).

* Bu makale doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

*Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli-Türkiye, ssural@pau.edu.tr

Öğretmen, öğrenme süreci içerisinde bir rol modeli görevi üstlenmektedir. Bu rolü branşına, öğrenci seviyesine, 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.

Havighurst ve Neugarten'ın (1965) 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 öğretmeni, 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:

Öğretmen, alçakgönüllü olmalı, Atatürk ilke ve inkılaplarını 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.

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 varılması, 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 ve 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 birçok çalışmada öğrencilerin öğrenme stili öğretmenin öğretme stili arasındaki uyumun 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 uyum derecesinin kaliteli eğitimin temellerini oluşturmada büyük rol oynamaktadır.

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 gücünü 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 (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" 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.

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 yaşama 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 etkilenenektir. Çünkü öğretmenler, öğrencileri için rol modelidir. Öğrenciler kendi güdülerine kadar hem çevresindeki yetişkin bireylerin hem akranlarının hem de özellikle öğretmenlerinin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadırlar (Çetinkaya, 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 öğretim programıyla 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.

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 - öğretim sürecine ne gibi katkılar sağlayabileceği konusunda fikir oluşmasını sağlamaktır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

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).

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma grubu belirlenirken, öncelikli olarak çalışma evreni tercih edilmiştir. Evreni temsil edecek öğretmen sayısının belirlenmesinde oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her kümeden ise belirlenen branşlardaki öğretmen sayısı eşit olacak şekilde oransız eleman örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem 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 olmasıdır. Ulaşamayacak öğretmenler, ölçek uygulamalarında oluşabilecek hatalardan dolayı kayıplar ön görülerek ideal örneklem sayısının uzman görüşüyle birlikte tüm branşlarda 200 olmasına karar verilmiştir.

Tablo 1: Çalışmanın Evren ve Örneklem Dağılımı

Branşlar	N	%	N	%
Sınıf Öğretmeni	1358	55.0	200	20.0
Türkçe Öğretmeni	264	10.7	200	20.0
Fen Bilgisi Öğretmeni	278	11.3	200	20.0
Matematik Öğretmeni	317	12.8	200	20.0
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	251	10.2	200	20.0
TOPLAM	2458	100	1000	100

2.3. Veri Toplama Araçları

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.

Tablo 2: Örneklem Grubunun Ölçeklere Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik Katsayısı
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

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayılarını belirlemede Cronbach alpha katsayı yöntemine başvurulmuştur. Ölçeklerin güvenirlik katsayıları hem tek boyutta hem de alt boyutlarda hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izin ile Denizli ili merkezinde bulunan ilkökul 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. Verilerin analizinde öncelikle ağırlıklı ortalama, standart sapma, frekans dağılımı ve yüzdelik 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.

3. BULGULAR

3.1. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin Branş, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, fen ve teknoloji öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlara, cinsiyetlere ve kıdemlere göre frekans dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3: İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretme Stillерinin Dağılımı

	BRANŞLAR					Toplam
	Sınıf Öğretmeni	Türkçe Öğretmeni	Matematik Öğretmeni	Fen ve Tek. Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	
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

Tablo 3'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.

Tablo 4: 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 kadın 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. Kadın 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, kadın öğretmenlerin en baskın öğretme stili tercihleri arasında farklılıklar görülmektedir.

Tablo 5: 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 stilinin "30 ve üzeri" kıdem yılına sahip öğretmenlerde oldukça düşük bir frekans

değerine sahip olması, bu öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim stiline doğru bir yığılma gösterdikleri görülmektedir.

3.2. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin "Cinsiyet", "Kıdem" ve "Branş" Değişkenine Göre Analizi ve Yorumları

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerinin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, belirlenen değişkenlere kolmogorov-smirnov testi uygulanmış ve tüm değişkenlerde .05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermediği için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 6: Cinsiyet Değişkeninin İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Öğretim Stilleri	Cinsiyet	N	X_{ort}	Ss	t	p
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

Anlamlı farkların görüldüğü öğretim stilleri incelendiğinde cinsiyet değişkeninin kişisel öğretim stili dışında diğer tüm öğretim stillerinin belirlenmesinde etkili bir değişken olduğu gözlenmiştir. 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 kadın 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 kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretimi tercih etmeleri öngörülürken, erkek öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretimi uyguladıkları söylenebilir.

Tablo 7: İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Branş Değişkenine Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

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

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 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.

Öğretim stilleri arasındaki bu anlamlı farklılıkların hangi branşlar arasında olduğunu görebilmek için uygulanan Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre sayısal içerikli bir yapıya sahip

matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim stillerini (bilgi aktarıcı - otoriter) 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.

Tablo 8: İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretim Stilleri	Kıdem	N	X_{ort}	Ss	F	p
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

Tablo 8 incelendiğinde tüm öğretim stillerinde kıdem değişkeni üzerinde anlamlı farklar görülmektedir. Bu sonuca göre kıdem değişkeninin öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Öğretim stilleri arasındaki bu anlamlı farklılıkların hangi branşlar arasında olduğunu görebilmek için uygulanan Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre 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 görülmektedir. 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.

3.3. Farklı Öğretim Stillerine Sahip Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizi

İlgili alt problemdeki değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek adına pearson korelasyon testi uygulanmıştır.

Tablo 9: Öğretim Stilleri İle Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki

	Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı
Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	-.817 .000
Otoriter Öğretim Stili	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	-.542 .000
Kişisel Öğretim Stili	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.581 .000
Rehber Öğretim Stili	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.831 .000
Danışman Öğretim Stili	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.604 .000

Bilgi aktarıcı öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Bilgi aktarıcı öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Rehber öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında oldukça yüksek ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Rehber öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Danışman öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Danışman öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

3.4. Farklı Öğretim Stillerine Sahip Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Analizi

Belirlenen öğretim stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla pearson korelasyon testi uygulanmıştır.

Tablo 10: Öğretim Stilleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

	<i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum</i>	
Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili	Pearson Korelasyon	.514
	Sig.(2-tailed)	.000
Otoriter Öğretim Stili	Pearson Korelasyon	.576
	Sig.(2-tailed)	.000
Kişisel Öğretim Stili	Pearson Korelasyon	.654
	Sig.(2-tailed)	.000
Rehber Öğretim Stili	Pearson Korelasyon	.812
	Sig.(2-tailed)	.000
Danışman Öğretim Stili	Pearson Korelasyon	.732
	Sig.(2-tailed)	.000

Bilgi aktarıcı öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Rehber öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Danışman öğretim stiline sahip öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri dağılımı incelendiğinde rehber öğretim stiline en fazla tercih edilen öğretim stili olduğu rahatlıkla görülmektedir. Tablo 3'te rehber öğretim stiline sonra ikinci sırayı bilgi aktarıcı öğretim stiline alması dikkat çekici bir bulgudur. Çünkü rehber ve bilgi aktarıcı öğretim 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, Dedeşali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada Bilgi aktarıcı ve rehber öğretim stillerinde en yüksek frekans sınıf öğretmenlerinde, otoriter ve danışman öğretim stillerinde en yüksek frekans fen bilgisi öğretmenlerinde, kişisel öğretim stiline ise en yüksek frekans türkçe öğretmenlerinde görülmüştür.

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).

Cinsiyet değişkeninde ise göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre frekans üstünlüğü öğretmen merkezli (bilgi aktarıcı - otoriter) ve öğrenci merkezli öğretim stili gruplarında (rehber - danışman) görülmektedir. Hem öğretmen hem de öğrenci merkezli öğretim stili (Kişisel) tercih eden grup incelendiğinde ise erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin neredeyse birbirine eşit bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Altay'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada da öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretim stilleri gruplarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir frekans dağılımı gösterdikleri görülmüştür. Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada ise tüm öğretim stillerinde kadın öğretmenlerin frekans değerleri erkek öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.

Çalışmanın son değişkeni olan kıdem, cinsiyet değişkeninde ifade edilen araştırmalarda da çalışma kapsamına alınmıştır. Buna göre Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada kıdeme bakılmış ve en yüksek frekans değerlerinin "11-20" yıllık kıdemde görülürken, Altay'ın (2009) çalışmasında her bir kıdem aralığındaki öğretmenlerin en fazla öğrenci merkezli öğretim stillerini (rehber - danışman) tercih ettikleri görülmüştür.

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim stillerinin belirlenen cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı alt problemde ise ilk olarak cinsiyet değişkeni incelenmiştir. Cinsiyet değişkeninin kişisel öğretim stili dışında diğer öğretim stillerinin farklılaşmasında etkili bir değişken olduğu saptanmıştır. 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 kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre rehber öğretim stili daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali'nin (2012) yapmış oldukları çalışmada ise cinsiyet değişkeninin sadece otoriter öğretim stili üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bu stile ilişkin ortalamasının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Son olarak Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dedebali'nin (2010) çalışmasında da yine sadece rehber öğretim stili üzerinde anlamlı fark bulunmuş ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre rehber öğretim stili daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Son olarak, Çolak ve Şensoy'un (2010) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin otoriter ve rehber öğretim stilleri üzerinde farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdem değişkenine bakıldığında ise, danışman öğretim stili dışında diğer öğretim stillerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. 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. Buna göre branşlar içerisinde bilgi aktarıcı öğretim stili en fazla tercih eden branş, matematik öğretmenleridir. 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 ortamında öğretim stili 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 öğretim stilinin bilgi aktarıcı öğretim stili olduğu görülmektedir.

Matematik öğretmenlerinin hem bilgi aktarıcı hem de otoriter öğretim stili 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. Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali'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.

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 stili. Kişisel öğretim stili 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 stili 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 stili 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 buldukları bu açıdan düşünüldüğünde öğretim tarzında kişisel özelliklerini yansıttıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Grasha'nın (1994) yapmış olduğu "*Stil 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 stili ortaya çıkarmıştır. Öğretmenin kendi öğrenim şeklini, kendi yaşantı ve deneyimlerini öğrencilere aktarmak istemesi kişisel öğretim stili 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 stili tercih eden branşlar arasındaki ortalamalara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamli bir farkın olduğu görülmektedir. Saracaloğlu, Dedeşali, Dinçer ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları çalışmada branş değişkenine göre anlamli farkın çıktığı tek öğretim stili bilgi aktarıcı öğretim stili olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf ve türkçe öğretmenlerine göre bilgi aktarıcı öğretim stili daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın bir başka alt problemi olan öğretim stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki de çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur. Öğretmen merkezli öğretimi tercih eden öğretmenlerin aynı paralellikte öğretmen merkezli bir sınıf yönetimini tercih etmiş; öğrenci merkezli öğretimi tercih eden öğretmenler ise öğrenci merkezli bir sınıf yönetimini tercih etmiştir. Bu sonuç gösteriyor ki; öğretmenin öğretim şekli, sınıf yönetimi anlayışıyla birlikte ilerliyor. Sınıf içerisinde sadece öğretimi düşünmek söz konusu değildir. Öğretim, her öğesiyle birlikte gerçekleşmelidir. Görüldüğü üzere öğretmenin öğretim stili, ortaya koyacağı sınıf yönetimi yaklaşımını belirlemede etkili bir faktördür. Kendine göre belirlediği sınıf yönetimi yaklaşımını uygulayabilmesi için kendi öğretim stili 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 ve Edmund, 1988). Bir başka görüş ise; öğrenme-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).

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 öğretim stili 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'un (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 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 olumlu bir tutumun oluştuğu görülmektedir. Ortaya çıkan ilişki, öğretmenlerin öğretim stillerinin kendilerine has özellikleriyle, tutum düzeylerinin kendi içerisinde dalgalanma göstermesidir.

KAYNAKÇA

- AKKOYUNLU, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 11, s.105- 109.
- ALKOVÉ, L. D. ve B. J. McCarty. (1992). Plain Talk: Recognizing Positivism and Constructivism in Practice. *Action in Teacher Education. (ATE)-Nonthematic*. S.14, 2, s.16-22.
- ALTAY, S. (2009). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretim Stillerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ARIÇAK, 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 Dergisi*. S. 2, s.86-117.
- AYDOĞDU, M.; Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- BACANLI, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme. (beşinci baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- BALL, D. L. ve 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.
- BELA, H.B. (1968). *Instructional Systems*. Fearon Publishers. California. s.25-34.
- BAŞTEPE, İ. (2004). Etkili Okul ve Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. S.315, s.33-39.
- ÇETİNKAYA, Z. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, S. 8,2, s.298- 305.
- ÇOLAK, E. ve Şensoy, Ö. (2010). *Öğretmenlerin Öğretim Stili Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. EPODER. Balıkesir Necatibey Fakültesi. (13-15 Mayıs).
- DARLING-HAMMOND, L., Wise, A. E. ve Klein, S. P. (2000). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DAVIDSON, G.V. (1990). Matching learning styles with teaching style: Is it a useful concept in instruction? *Performance and Instruction*, S.29, s.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*, S. 6, s.203-222.
- DEMİRCİ, Ö. (1993). *Genel öğretim metotları*. Ankara: USEM Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme. (yedinci baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2008). *Yapılandırıcı Eğitim*. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi
- DUKE, D.L. (1984). *Teacher's guide to classroom management*. New York: Random House,
- ERDEN, M. ; Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- FELDER, R.M. (1993). Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in college Science Education. *Journal of College Science Teaching*, S.23, s.286-290.
- FELDER, R.M., ve Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, S.78, s.674-681.
- GALL, J.; Gall, M.D.; Borg, WR. (1999). *Applying educational research*. New York: Longman.
- GERİNGER, J. (2003). Reflections on Professional Development: Toward High- Quality Teaching and Learning.. *A Special Section on Teacher Education*. s.373-380.
- GRANT, C. A. ve Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, S. 57,3, s.292-299.
- GRASHA, A. F. (1983). Learning Styles: Journey From Greenwich Observatory To The College Classroom. *Improving College and University Teaching Journal*. S.32,1, s.46-53.
- GRASHA, A.F. (1996). *Teaching with style: enhancing 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*. S.42, 4, s.122-124.
- GRASHA, A.F. (1994). A Matter Of Style: The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator. *College Teaching*. S. 42,4, s.12- 20.
- GRASHA, A.F.; Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching*, S.48, 1, s.2-9.
- GRASHA, A. (2002). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *College Teaching*. S.50,4, s.139-146.
- GRASHA, A.F. (2003). Teaching With Style: The Integration Of Teaching and Learning Styles In The Classroom. *Social Studies*. S.94, 4, s.179-187.
- GÜÇLÜ, N. (2000). Öğretmen Davranışları. *Millî Eğitim Yayınları* S.147, s.21-23.
- HOPKINS, D. (1997). Improving the Quality of Teaching and Learning. *Support for Learning*. S.12, 4.
- İMİG, D. G. ve İmig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, S.57, 3, s.286-291.
- 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*. S.9, 2 s.7- 26.
- LAWRENCE, G. (1982). *People types and tiger stripes: a practical guide to learning styles*. 2nd Edition. FL: Gainesville
- MİGLİETTİ, C.L. ve Strange, C.C. (1998). Learning style, classroom environment preferences, teaching styles, and remedial course outcomes. *Community College Review*, S.26, s.1-19.
- POSTLETHWAITE, K. (1993). *Differentiated science teaching*. Philadelphia: Open University Press.
- 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 ve Theses.
- RYAN, P.B. (1974). *Programmed therapy for stuttering in children and adults*. Springfield: Charles C. Thomas.
- 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*. S.4, 6. s.515 - 524.

- SARACALOĞLU, A. S.; Dedeşali, N. C., Dinçer, B. ve Dursun, F. (2010). *Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. 16-18 Eylül 2010. Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, S. 54-55.
- SARACALOĞLU, A. S.; Dinçer, B., Dedeşali, N. C. ve Dursun, F. (2011). *Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin İncelenmesi*. NWSA e-Journal of New World Sciences Academy. S.6, 3,s.2314-2327.
- SARACALOĞLU, A.S.; Karademir, A.Ç.; Dinçer, B.; Dedeşali, N.C. (2012). *Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Özyeterlikleri ve İş Doyumlarının Belirlenmesi*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- STYLİANİDES, 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*, S.24, s.859-875.
- TOWNSEND, T. (1997). *School of the future: a case study in systemic educational development. restructuring and quality: issues for tomorrow's schools*. London: Routledge.
- ÜREDİ, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretme Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜREDİ, L.; Üredi, I. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.3,2,s.133 - 144.
- 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> adresinden 21.04.2013 tarihinde ulaşılmıştır.
- 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.
- VURAL, B. (2004). *Yetişkin-ideal vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- YILDIRIM A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.