

Şahin, E. (2015). Meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin incelenmesi (Bursa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 297-316.

Geliş Tarihi: 15/10/2015

Kabul Tarihi: 01/12/2015

## MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN VE ÖĞRETİM STİLİ TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ (BURSA İLİ ÖRNEĞİ)\*

Ersin ŞAHİN\*\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin belirlenmesidir. Araştırmaya 2012-13 eğitim öğretim döneminde Bursa ilindeki meslek lisesinde görev yapan ve 70'i bayan 137'si erkek toplam 207 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin belirlenmesi amacıyla ise Grasha ve Riechman (1996) tarafından geliştirilen Öğretim Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; meslek lisesi öğretmenlerinin çoğunluğunun özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülürken öğretim stilleri bakımından ise en çok tercih edilen öncelikli stillerin temsilci ve uzman öğretim stilleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre otoriter ve kişisel model öğretim stili tercihlerinde lisansüstü mezunlar lehine istatistiksel düzeyde anlamlı fark belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, öğretim stili tercihi

## THE EXAMINATION OF SELF-DIRECTED LEARNING READINESS LEVELS AND TEACHING STYLE PREFERENCES OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL TEACHERS (BURSA COUNTY SAMPLE)

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine self-directed learning readiness levels and teaching style preferences of vocational high school teachers 207 teachers including 70 females and 137 males working in a vocational high school in Osmangazi district of Bursa Province in 2012-13 school year participated in the study. Self-directed Learning Readiness Scale which was developed by Fisher et al. (2001). Teaching-Styles Inventory which was also developed by Grasha and Riechman (1996) was used with a view to determine the teaching style preferences of teachers. As the result of study it was observed that self-directed readiness levels of a large number of the vocational high school teachers were high while in terms of teaching styles; the most preferred teaching styles were representative and expert teaching styles. According to the educational status of teachers there was a significant difference at statistical level in authoritarian and personal model teaching style preferences in favour of post-graduates.

**Keywords:** Self-directed learning readiness, teaching style preference

---

\* Bu araştırma Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nce desteklenmiştir.

\*\* Dr.Uludağ Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Eğitim Bilimleri Bölümü,ersahincan@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Eğitim kurumlarının bireylere istenen nitelikleri kazandırabilmeleri, değişimi yakından takip etmeleri ve bu doğrultuda kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenler hazırlanan eğitim programları aracılığı ile öğrencilere yeni davranışlar kazandırmaktadır. Öğretmenlik mesleği, eğitim ve öğretim etkinliklerini planlama, yürütme ve eğitim kurumlarının yönetim görevlerini üstlenmeyle ilgili özel bir uzmanlık alanıdır. Öğretmen, mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumluluklarının farkında olur ve bunları etkili olarak yerine getirirse mesleğinde daha yeterli olabilirler.

Özyönetimli öğrenme, bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için kendilerine uygun strateji ve yöntemler seçebildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç, bireylerin yaşamları boyunca devam etmektedir (Hollis, 1991, 46). Ayrıca bireyler öğrenme başarılarını nasıl ölçebileceklerine de bu süreçte kendileri karar verebilmektedirler. Bireyler bağımsız ve esnek bir öğrenme çevresinde yer aldıklarında özyönetimli öğrenmeyi daha etkili olarak gerçekleştirebilirler. Bireylerin özyönetimli öğrenmeyi daha etkili olarak sürdürebilmeleri için kişisel özelliklerini (tavır, inanç, değerler, yetkinlikler v.b.) de iyi tanımaları gerekmektedir (Guglielmino, 1977). Morrow (1993'den aktaran Mardziah, 2001, 2)'a göre özyönetimli öğrenen bireylerin sahip oldukları bazı özellikler; sürekli olarak yeni şeyler denemeye çalışmak, zorlayıcı problemleri çözmeye uğraşmak, değişimi kontrol etme eğiliminde olmak ve eğlenerek öğrenmeye meraklı olmaktır. Bireylerin belirtilen özelliklere sahip olabilmeleri için özyönetimli öğrenmeye kendilerini ne kadar hazır hissettiklerini tespit etmeleri faydalı olabilir.

Boyer ve Kelly (2005, 13, 14) ise özyönetimli öğrenme sürecini yaşam boyu devam eden sosyal bir sistem olarak ele almışlardır. Bu sisteme göre öz yönetimli öğrenme; girdiler, süreçler, çıktılar ve dönütlerden oluşan döngüsel bir düzendir. Bu sistemin özellikleri incelendiğinde, bireylerin özyönetimli öğrenmeyi meslek yaşamlarında da sürdürebildikleri anlaşılmaktadır. Bireyler özyönetimleri sayesinde hangi alanlarda eksiklikleri olduğunu belirleyebilirler. Eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilirler ve kendilerini geliştirerek alanlarında daha yeterli olabilirler. Öğretmenler de mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla özyönetimli öğrenme sürecinin ilkelerinden faydalanabilirler ve öğretim stili tercihlerinin farkında da olabilirler. Öğretmenin mesleğindeki yeterliğini ortaya koyan unsurlardan birisi de tercih ettiği öğretim stildir. Öğretim stili, Fischer ve Fischer (1979)'e göre öğretmenlerin öğretim sürecinde benimsedikleri öğretimsel davranışlar; Dunn ve Dunn (1979)'a göre öğretmenlerin öğretim programlarına, kullandıkları yöntemlere ve araç-gereçlere karşı tutumları; Darkenwald ve Valentine (1985)'e göre öğretmenlerin öğrencilerine karşı sergiledikleri sürekli davranışları ve tutarlıkları; Garcia (1992)'ya göre öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem (Lee, 2004'den aktaran Üredi ve Güven, 2007); Nadarajan (2002)'a göre öğretmenlerin bilgiyi aktarmada kullandıkları dil, Grasha (2003)'ya göre ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik inançlarıdır. Öğretim stili, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerini, motivasyonunu ve sınıfı yönetme özelliklerini de içine alan bir kavramdır (Şahin ve Arcagök, 2010). Belirtilen görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin öğrenme ortamlarına ve konulara göre farklılaşabildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde verdiği kararlar, hem kendi kapasitesi hakkındaki inançlarını hem de uygun öğrenme ortamlarını en iyi nasıl düzenleyebilecekleri hakkındaki yargılarını ortaya

çıkarmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme seviyelerini yükseltmek için öğretim stillerini nasıl uygulayabileceklerinin farkında olmalıdırlar. Bu nedenle öğretmenler, tercih ettikleri öğretim stillerine uygun rolleri benimsemeli, stillere uygun tutum ve davranışlar göstermeli ve öğrenci başarısını artıracak uygulamaları sürekli ve yüksek düzeyde bir öğretim çabası içinde sürdürebilmelidirler (Şahin ve Arcagök, 2010). Ayrıca öğretmen, sosyokültürel ve ekonomik alandaki değişimlere gelişen teknoloji ve sürekli değişen çevresel koşullara ve bilgi düzeyindeki artışa ayak uydurarak psikolojik ve sosyal yönden de sağlıklı olmak zorundadır (Dursun, 2009). Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ise özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarına da bağlı olabilir. Son yıllarda yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin özyönetimli öğrenme sürecinden yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (McNamara,1999). Bu nedenle öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile öğretim stili tercihleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak önemlidir.

Bu görüşlerden hareketle araştırmanın amacı, meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili tercih puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili tercih puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili tercih puanları eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili tercih puanları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili tercih puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1 Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğretim stili tercihleri arasındaki ilişki bazı değişkenler açısından betimsel olarak incelenmiştir.

### **2.2 Katılımcılar**

Bu araştırmanın katılım grubunu, Bursa ili Osmangazi ilçesindeki 2012-13 eğitim öğretim döneminde evreni temsil gücü bakımından en fazla öğretmen sayısına sahip Meslek Lisesi'nde görev yapan 70'i bayan 137'si erkek toplam 207 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve yaş değişkenlerine göre dağılımları aşağıda verilmiştir;

**Tablo 1.**  
*Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Yaş Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Değerleri*

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	<b>Erkek</b>	137	66.2
	<b>Kadın</b>	70	33.8
<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Lisans</b>	167	75.8
	<b>Yüksek Lisans</b>	40	19.3
<b>Yaş</b>	<b>24-30</b>	42	20.3
	<b>31-37</b>	52	25.1
	<b>38-44</b>	59	28.8
	<b>45-51</b>	39	18.8
	<b>51 ve üstü</b>	15	7.2

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubuna katılan öğretmenlerden büyük bir bölümünün erkek (%66.2) geri kalan kısmının ise bayan(%33.8) olduğu, büyük çoğunluğunun (%77.8) lisans mezunu olduğu ve yaşlarına göre dağılım oranları benzer olmakla birlikte daha fazla 38-44 yaş aralığında (%28.8) oldukları görülmektedir.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek için Fisher ve arkadaşlarının (2001) geliştirdiği. Şahin ve Erden (2009) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına uyarlanmış olan (Self-Directed Learning Readiness Scale) kullanılmıştır. Özgün ölçeğin kullanımı sırasında bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini kesinlikle katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), kısmen katılıyorum(3), katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum(5) arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlenmektedirler. Özgün ölçeğin bütününden alınacak en düşük puan 42 en yüksek puan ise 210'dur. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin olarak 42-98 puan aralığı düşük, 99-155 puan aralığı orta, 156-210 puan aralığı ise yüksek düzey özyönetimli öğrenmeye sahip oluşu açıklamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stil tercihlerini belirlemek amacıyla ise, Grasha ve Riechman (1996) tarafından geliştirilmiş Bilgin ve arkadaşları (2002) tarafından değişik branşlardaki 137 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile Türkçeye uyarlanan ve 40 maddeden oluşan Öğretim Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Özgün ölçek, devlete bağlı ve özel üniversitelerden seçilen 381 öğretim elemanı üzerinde uygulanarak geliştirilmiştir. Öğretim elemanlarının toplam 762 derslik içerisinde, 10 farklı ders çeşidine ait yaptıkları uygulamaları hakkında veriler toplanmıştır. Ölçeğin kullanımı sırasında bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini, kesinlikle katılmıyorum (1), bu dersin öğretimine benim yaklaşımım çok uygun görünmüyor (2), katılmıyorum (3), kararsızım (4), katılıyorum (5), bu dersin öğretimine benim anlatımım çok uygun görünüyor (6), kesinlikle katılıyorum (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlenmektedirler. Elde edilen verilere göre öğretim stilleri 5 ayrı küme altında toplanmıştır. Uzman alt boyutunda 8 madde, Otorite alt boyutunda 8 madde, Kişisel Model alt boyutunda 8 madde, Kolaylaştırıcı alt boyutunda 8 madde ve Temsilci alt boyutunda da 8 madde bulunmaktadır. Katılımcıların her bir boyutta yer alan maddelere verdikleri cevaplardan

elde edilen puanların ortalamaları dikkate alınmaktadır. Buna göre belirlenen sınırlar aşağıda verilmiştir.

	Düşük	Orta	Yüksek
Uzman	1.0-3.2	3.3-4.8	4.7-7.0
Otoriter	1.0-4.0	4.1-5.4	5.5-7.0
Kişisel model	1.0-4.3	4.4-5.7	5.8-7.0
Kolaylaştırıcı	1.0-3.7	3.8-5.3	5.4-7.0
Temsilci	1.0-2.6	2.7-4.2	4.3-7.0

#### 2.4 Verilerin Analizi

Öğretmenlerin; özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili puanlarının dağılımı için tanımlayıcı istatistikler (frekans ve % dağılımı), özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız t Testi, mezuniyet durumlarına ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü Anova Testi, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ile öğretim stili puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ise korelasyon kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi bilgisayar ortamında SPSS 13.0 istatistik paket programında yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği aşağıda yer alan tablolarda görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, her iki test için  $p > 0.05$  değeri dikkate alınarak dağılımda normalliğin sağlandığı kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05$  olarak belirlenmiştir.

**Tablo.2**

*Özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluk puanları dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları*

Değerler	Özyönetimli Öğrenme Ölçeği
N	207
Normal Parametreler	169.06 18.2
Kolmogorov-Smirnov Z	.68
p	.020

**Tablo.3**

*Öğretim stili tercih puanları dağılımının normalliği denetlemek amacı ile yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları*

Değerler		Öğretim Stili Envanteri
N		207
Normal Parametreler	$\bar{X}$	5.397
	SS	1.02
Kolmogorov-Smirnov Z		.120
P		.000

Yukarıdaki 2 ve 3 nolu tablolarda da görüldüğü gibi verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda ( $p > 0.05$ ) ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t Testi, üçlü grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü Anova Testi kullanılmıştır.

### 3.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmada yapılan analizlerde elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 4.**

*Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının frekans ve yüzde değerlerinin dağılımı*

Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
.	1	0.5	47	22.5	159	77	207	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%77) özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin öğretim stili tercihi puanlarının frekans ve yüzde değerlerinin dağılımı*

Öğretim Stili Tercihleri	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Uzman	5	2.5	45	21.9	157	75.6	207	100
Otoriter	14	6.8	91	38.2	102	55	207	100
Kişisel Model	22	18	112	53.9	73	35.3	207	100
Kolaylaştırıcı	9	4.5	98	37.7	100	57.8	207	100
Temsilci	3	1.5	33	15.5	171	83	207	100

Tablo 5'e göre öğretmenlerin en çok sırasıyla temsilci (%83) ve uzman (%75.6) öğretim stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

**Tablo 6.**

*Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
	<b>Kadın</b>	70	170.5	2.377	.809	2.172	.420
	<b>Erkek</b>	137	168.33	1.486			

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde kadın öğretmenlerin test puan ortalaması ile ( $\bar{x} = 170.5$ ) erkek öğretmenlerin test puan ortalamaları ( $\bar{x} = 168.33$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t_{(2.172)} = .809$ ,  $p > 0.05$ ].

**Tablo 7.**

*Öğretim stili tercih puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları*

Puan	Gruplar	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
<b>Öğretim stili</b>	<b>Kadın</b>	Uzman	5.454	.8834	.571	205	.568
		Otoriter	5.307	.8988	1.743		.083
		Kişisel Model	5.402	.7488	1.161		.247
		Kolaylaştırıcı	5.430	.7810	.946		.345
		Temsilci	4.877	.7627	-.083		.934
<b>Erkek</b>	Uzman	5.368	1.0867	.611	205	.542	
	Otoriter	5.053	1.0369	1.826		.070	
	Kişisel Model	5.242	1.0202	1.281		.202	
	Kolaylaştırıcı	5.296	1.0527	1.039		.300	
	Temsilci	4.888	.9678	-.089		.929	

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğretim stili tercihleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde kadın öğretmenlerin farklı öğretim stili tercihleri test puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin öğretim stili tercihleri test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 8.**

*Özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluk puanlarının eğitim durumu değişkenine Göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
<b>Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbul.</b>	<b>Lisans</b>	167	168.92	217.50	-236	205	.814

Tablo 8'e göre öğretmenlerin eğitim durumlarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin test puan ortalaması ile ( $\bar{x} = 168.92$ ) erkek öğretmenlerin test puan ortalamaları ( $\bar{x} = 169.68$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $t_{(205)} = -.236$ ,  $p > 0.05$ )

**Tablo 9.**

*Öğretim stili tercih puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları*

Puan	Gruplar	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
<b>Öğretim stili</b>	<b>Lisans</b>	Uzman	5.368	1.055	-.819	205	414
		Otoriter	5.063	1.022	-2.26		<b>.025</b>
		Kişisel Model	5.230	.9645	-2.08		<b>.038</b>
		Kolaylaştırıcı	5.319	.9820	-.676		.500
		Temsilci	4.850	.8845	-1.12		.262
<b>Yüksek lisans</b>	<b>Yüksek lisans</b>	Uzman	5.516	.8638	-.926	205	.358
		Otoriter	5.456	.8255	-2.57		<b>.012</b>
		Kişisel Model	5.572	.7715	-2.39		<b>.019</b>
		Kolaylaştırıcı	5.434	.9216	-.703		485
		Temsilci	5.028	.9693	-1.06		.292

Tablo 9'a göre öğretmenlerin eğitim durumlarının öğretim stili tercihleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin otoriter stil tercihi test puan ortalaması ( $\bar{x} = 5.063$ ) ile yüksek lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin otoriter stil tercihi test puan ortalaması ( $\bar{x} = 5.456$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{(205)} = -.257$ ,  $p < 0.05$ ). Ayrıca lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin kişisel model stil tercihi test puan ortalamaları ( $\bar{x} = 5.230$ ) ile yüksek lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin otoriter stil tercihi test puan ortalaması ( $\bar{x} = 5.572$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{(205)} = -.239$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre yüksek lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin her iki öğretim stilini lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerden daha fazla tercih etmeye yöneldikleri söylenebilir.



**Tablo 10.**

*Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Puanlarının Yaşa Göre farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	N	Ort	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Özyön. Haz.</b>	24 - 30	42	168,4	2,16	GA	2572,31	4	643,08	1,966	0,101
	31 - 37	52	163,58	2,891						
	38 - 44	59	172,81	2,204	Gİ	66089,8	202	327,178		
	45 - 51	39	170,92	3,033						
	51 ve üz.	15	170,33	5,175						
<b>TOPLAM</b>			68662,1							

Tablo 10'a göre öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak için yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. [F(4-202)= 1.966. p>0.05]

**Tablo 11.**

*Öğretim Stili Tercihlerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Öğretim Stili Pu.	Grup	X̄	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	A.Fark
Uzman	24-30 yıl	5.000	.7087	GA	19.607	4	4.902	5.073	<b>.001</b>	<b>24-30, 51ve üz.</b>
	31-37yıl	5.606	.7915							
	38-44yıl	5.508	1.0740	Gİ	195.201					
	44-50yıl	5.115	1.3409							
	51 yukarısı	6.075	.7286							
	<b>Toplam</b>	214.808								
Otoriter	24-30 yıl	4.920	.6397	GA	7.944	4	1.986	2.036	.091	
	31-37yıl	5.209	.8379							
	38-44yıl	5.225	1.2059	Gİ	197.000					
	45-51yıl	4.955	1.1544							
	51 yukarısı	6.075	.8213							
	<b>Toplam</b>	204.944								
Kişisel Model	24-30 yıl	5.018	.6635	GA	9.471	4	2.368	2.782	<b>.028</b>	<b>.45-51, 51 ve üz.</b>
	31-37yıl	5.452	.7976							
	38-44yıl	5.343	.9681	Gİ	171.937					
	45-51yıl	5.125	1.2618							
	51 yukarısı	5.792	.6857							
	<b>Toplam</b>	181.408								
Kolaylaş.	24-30 yıl	5.271	.8423	GA	6.500	4	1.625	1.754	.140	
	31-37yıl	5.418	.8751							
	38-44yıl	5.409	.9964	Gİ	187.138					
	45-51yıl	5.054	1.1384							
	51 yukarısı	5.750	.9318							
	<b>Toplam</b>	193.638								
Temsilci	24-30 yıl	4.759	.8079	GA	6.121	4	1.530	1.915	.109	
	31-37yıl	4.873	.7637							
	45-51yıl	4.936	161.408	Gİ	161.408					
	51 ve üz.	5.433	.8410							
	<b>Toplam</b>	167.530								

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stillerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre. Uzman öğretim stilini tercih eden 24-30 yaşa sahip öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 5.000$ ) ile 51 ve üzeri yaşa sahip olanların ortalamasının ( $\bar{X} = 6.075$ ) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [ $F(4-202) = 5.073$ ,  $p < 0.05$ ]. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 24-30 yaş ile 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre uzman öğretim stilini daha çok benimseyen öğretmenlerin daha yaşlı olanlardan oluştuğu söylenebilir. Böylece öğretmenlerin yaş deneyimlerine göre uzman stili kullanmaya daha yatkın oldukları söylenebilir. Bununla birlikte Kişisel öğretim stilini tercih eden 45-51 yaşa sahip öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 5.125$ ) ile 51 ve üzeri yaşa sahip olanların ortalamasının ( $\bar{X} = 5.792$ ) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [ $F(4-202) = 2.782$ ,  $p < 0.05$ ]. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 45-51 yaş ile 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre kişisel öğretim stilini daha çok benimseyen öğretmenlerin daha yaşlı olanlardan oluştuğu söylenebilir. Böylece öğretmenlerin yaş deneyimleri arttıkça öğrenen merkezli öğretim stillerini kullanmaya da yatkın oldukları söylenebilir.

**Tablo 12.**

*Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili tercih puanları arasındaki ilişkinin gruplara göre düzeyi*

		r	p	İlişki durumu
Özyönetim	Otoriter	0.237	0.01	Pozitif orta düzey ilişki
Hazırbulunuşluk	Kişisel Model	0.202	0.01	Pozitif orta düzey ilişki
	Kolaylaştırıcı	0.343	0.01	Pozitif orta düzey ilişki
	Temsilci	0.357	0.01	Pozitif orta düzey ilişki
Eğitim Durumu	Otoriter	0.156	0.01	Pozitif orta düzey ilişki
	Kişisel Model	0.144	0.01	Pozitif orta düzey ilişki

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile otoriter öğretim stili arasında ( $r = 0.237$ ,  $p < 0.01$ ), özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile kişisel model öğretim stili arasında ( $r = 0.202$ ,  $p < 0.01$ ), özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile kolaylaştırıcı öğretim stili arasında ( $r = .343$ ,  $p < 0.01$ ) ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile temsilci öğretim stili ( $r = 0.357$ ,  $p < 0.01$ ) puanları arasında pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim durumları ile otoriter öğretim stili puanları arasında ( $r = 0.156$ ,  $p < 0.05$ ) ve eğitim durumları ile kişisel model öğretim stili puanları arasında ( $r = 0.144$ ,  $p < 0.01$ ) tercihleri arasında pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları yüksek olan öğretmenlerin adı geçen öğretim stili tercih puanları da nispeten yüksektir.

#### 4. TARTIŞMA

Meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi sonuçlarına göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri yüksektir. Bu sonucu destekler nitelikte; Hutchins (2000), Wilcox (2000), Jiraporn (2002), McCall (2002), Abou-Rokbah (2002), Beswick ve arkadaşları (2002), Cox (2002), Husby (2002), Ware (2003), Gearhart (2003), Robinson (2003), Gan (2003), Thomas (2004), Nugraha (2004), Rowe (2004) ve Kim (2005) tarafından öğretmen adayları, öğretmenler ve yetişkinler üzerinde yapılan farklı araştırma sonuçları da özyönetimli öğrenme düzeyinin yüksek oluşunun önemini vurgulamaktadırlar. Owen (2002)'a göre özyönetim hazırbulunuşluk düzeyi daha yüksek olan öğretmenler, öğrenmeye yönelik hedeflerini, yapacağı etkinliklerini ve ulaşacağı kaynaklarını daha etkili bir biçimde seçebilmektedirler. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri bakımından en çok tercih ettikleri stiller sırasıyla temsilci ve uzman öğretim stilleridir. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri üzerinde yapılan bir çok araştırma da (Dressel ve Marcus, 1983; Woods, 1995; Vaughn ve Baker, 2001, Şahin, 2011) bu bulguyu destekler nitelikte öğretmenlerin uzman öğretim stiline sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve öğretim stili tercih puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Thomas (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de cinsiyet, özyönetimli öğrenme istekliliğini etkileyen olası unsurlardan birisi olarak belirlenmiştir. Grasha (1996) tarafından yapılan araştırma sonucunda da kadınların erkeklere göre uzman/kolaylaştırıcı/temsilci öğretim stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada ayrıca kadınların en az tercih ettiği öğretim stillerinin uzman/otorite stilleri olduğu tespit edilmiştir (Grasha, 1996). Mendoza (2004) tarafından yapılan araştırma sonucu ise, bayanların % 10'unun en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman stilleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. McCall (2002) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mezun olmadan önceki mesleki stajyerlik özelliklerinin özyönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin, aday öğretmenlik deneyim süreleri arttıkça özyönetimli öğrenmeye daha fazla hazır olabilecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin otoriter ve kişisel model öğretim stili tercihleri bakımından lisans ve lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yüksek lisans eğitime sahip olan öğretmenlerin adı geçen öğretim stili puanları daha yüksektir. Grasha (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de, otorite öğretim stilini tercih eden öğretmenler, öğrencileri ile etkileşime dayalı öğretim yapmayı tercih etmekte ve bilgiyi çok açık ve net bir şekilde sunmak istemektedirler. Brekelmans, Levy ve Rodriguez (1993) ve Grasha (2002) tarafından yapılan araştırmalara göre otorite stili tercih eden öğretmenler daha çok dersin içeriğinin sunumuna odaklanmakta ve öğrencilerinin içeriği olduğu gibi not almalarını beklemektedirler. Öğrencilerinin dinleyerek birçok bilgiyi ve beceriyi daha fazla edineceğini düşünmektedirler. Bu sonuçlar dikkate alındığında otorite öğretim stiline daha çok geleneksel ve öğretmen merkezli uygulamaları içerdiği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça çağdaş öğrenme ve öğretme anlayışlarına uygun biçimde düzenleme yapılmasını öneren merkezli öğretim stillerini tercih etmeleri beklenirken bu araştırma sonuçlarına göre geleneksel stilleri tercih ettikleri söylenebilir. Grasha (1996) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının daha çok uzman/otorite öğretim stillerini kullanmaya eğilimli

olduğu tespit edilmiştir. Bilgin ve Bahar (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları da, öğretmenlerin tercih ettikleri; uzman stilin otoriter ve kişisel model öğretim stili tercihlerinden daha baskın olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, yüksek düzey uzman öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri daha olumlu bulunmuştur. Raven ve arkadaşları (1993) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, uzman stile sahip öğretmenler, derse başlama ve sürdürmeye yönelik planları daha etkili yapmaktadırlar. Grasha (2002) tarafından yapılan diğer araştırma sonuçlarına göre uzman stili tercih eden öğretmenler, derse ait içeriği öğrenci düzeyine göre daha iyi biçimde düzenleyebilmektedirler. Brillinger (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, uzman stile sahip öğretmenler, dersin amacına uygun materyaller kullanarak değişiklikler yapabilmektedirler. Robertson (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de, uzman stile sahip öğretmenler, uygun bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğrencileri arasında etkili iletişimi sürdürebilmekte, böylece sınıf içinde ve dışında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayabilmektedirler. Ray (2003) tarafından yapılan araştırma sonucu da öğrencilerin özellikle deneyimli öğretmenlerini kullandıkları stilleri bakımından daha çok konu uzmanı olmaları olarak tespit ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaşlarına göre ise, öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Uzman ve kişisel model öğretim stili tercih puanları arasında ise istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre uzman öğretim stili tercih eden 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin puanları 24-30 yaşa sahip olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca kişisel model öğretim stili tercih eden 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin puanları da 45-51 yaşa sahip olanlara göre de daha yüksektir. Buna göre öğretmenlerin yaş deneyimleri arttıkça tercih ettikleri öğretim stillerinin de çeşitlendiği söylenebilir. Grasha (2002)'ya göre kişisel model stile sahip öğretmenler öğrenci merkezli öğrenmeye önem verir ve öğrencilere ders içi ve dışı sorumluluklar vererek derse aktif katılan, arkadaşları ile işbirliği yapan ve bağımsız öğrenen öğrencileri ile birlikte daha çok çalışmayı ister. Ayrıca aktif öğrenmeyi sağlamak için gerektiğinde grup etkinlikleri de düzenler. Öğrenen merkezli özelliklere sahip olan bu stile yönelik uygulamaların başarılı olması için daha çok mesleki deneyim gerektirdiği düşünüldüğünde 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin bu stili daha fazla tercih etmelerinin beklenebileceği de söylenebilir. Bununla birlikte, Mendoza (2004) tarafından yapılan araştırma sonucu öğretim stili seçiminde yaşın önemli bir faktör olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu ile otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri arasında istatistiksel açıdan pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Şahin (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arttıkça, daha çok öğrenen merkezli olarak nitelendirilebileceğimiz öğretim stillerini tercih edebilecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları ile otoriter ve kişisel model öğretim stili tercihleri arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre ise, öğretmenlerin eğitim süreleri arttıkça hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli olarak nitelendirilebileceğimiz öğretim stillerini tercih edebildikleri söylenebilir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları yüksek düzeydedir. Yapılan benzer araştırmalar da (Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014; Bonk ve ark.,2015; Sze-Yeng & Hussian, 2010; El-Glinay and Abusaad, 2013; Li, Tancredi, Co.,& West, 2010) bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları öğretim stili tercih puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin farklı öğretim stillerini tanımaları ve tercih etmeleri bakımından alana yönelik lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri sağlanabilir. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki başarıları yanında kendi öğrenme sorumluluklarını hangi düzeyde yerine getirebildikleri ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını hangi düzeyde olduklarını fark etmeleri sağlanabilir. Öğretmenlerin otoriter ve kişisel model öğretim stili tercihleri bakımından lisans ve lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yüksek lisans eğitimine sahip olan öğretmenlerin adı geçen öğretim stili puanları daha yüksektir. Özyönetimli öğrenme ve öğretim stili tercihleri arasındaki ilişkiden yola çıkarak meslek lisesi öğretmenlerinin öğrenen merkezli öğretim stillerini nasıl seçip uygulayabileceklerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin yaşlarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Meslek lisesi öğretmenleri üzerinde benzer araştırmaların daha farklı örneklem grupları üzerinde yürütülerek özellikle branşlarındaki farklılıklara yönelik olarak hangi öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmelidir. Bu nedenle benzer araştırmaların daha geniş bir örneklem grubu üzerinde yapılması gerektiği söylenebilir. Uzman ve kişisel model öğretim stili tercih puanları arasında ise istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu ile otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri arasında da istatistiksel açıdan pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Abou-Rokbah, E. H. (2002). *Readiness for self-directed learning in Saudi Arabian students* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Saint Louis. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3035644. s.1-2.
- Beswick, D. M., Chuprina, L., Canipe, J. B., & Cox, B. (2002). *Investigating self-directed learning in culture, learning styles, and creativity*. Retrieved from ERIC database. (ERIC Number: ED473804).
- Bilgin İ., Esen U., Geban, Ö. (2002). Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* 16-18 Eylül içinde (s.155). Ankara
- Bilgin İ. ve Bahar M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakülte Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Brekemans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style.
- Brillinger, K. (2005). Becoming an Expert Teacher, the Impact of Teacher Presentation Style. *June, Conestoga, Raritanval Universty*.
- Boyer, N. & Kelly, M. (2005). Breaking the institutional mold: blended instruction, self-direction, and multi-level adult education. *International Journal of Self-Directed Learning*. 2(1), 1-18.
- Bonk, C. J., Lee, M. M., Kou, X., Xu, S., & Sheu, F.-R. (2015). Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences, Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers. *Educational Technology & Society*, 18 (2), 349–368.
- Cox, B. F. (2002). *The relationship between creativity and self-directed learning among adult community college students* (Doctoral dissertation). The University of Tennessee. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3059737. s. 1-2.
- Darkenwald, G. G., & Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193
- Dressel, L. P. & Marcus D. (1983). *On teaching and learning in college: Reemphasizing the roles of learners and the disciplines (The Jossey-Bass Higher & Adult Education Series)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dursun, Y.(2009). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük ilköğretim okulları örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dunn, R. S. & Dunn, K. J. (1979). Learning styles and teaching styles: Should they can they be matched? *Educational Leadership*. 36 (4),238-244.
- El-Glinay, A-H., & Abusaad, F. E. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 33, 1040–1044.
- Fischer, B. B. & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*. 36( 4), 245-54.

- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525.
- Gan, Z. (2003). *Self-Directed language learning among university EFL students in Mainland China and Hong Kong: A study of attitudes, strategies and motivation* (Doctoral dissertation). Thesis. Hong Kong Polytechnic University. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3107448, 1-2.
- Gearhart, D. L. (2003). *The effect of self-directed learning skills on the successful completion of an online course* (Doctoral dissertation). Capella University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3075773, 1-111.
- Grasha, A., & Riechman, S. (1996). *Teaching style survey*. Retrieved November 7, 2010, from [www.longleaf.net/teachingstyle.html](http://www.longleaf.net/teachingstyle.html).
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5), 1995-96.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: A Practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning style*. Alliance Publishing, University of Cincinnati.
- Grasha, A. F. (2003). The Dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale* (Doctoral dissertation). Athens, Georgia: University of Georgia.
- Hollis, V. (1991). Self-directed learning as a post basic educational continuum. *British Journal of Occupational Therapy*. 54(2), 45-48.
- Hutchins, S. E. (2000). *Adult perspective on self-directed learning* (Education doctoral dissertation). The Fielding Institute. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 9977112, 1-2.
- Husby, V. R. (2002). Teachers' perspectives on a self-directed staff development program based upon principles of action research (Education doctoral dissertation). University of Georgia. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 0804232, 1-2.
- Jiraporn, T. (2002). *Self-directedness, self-efficacy, intrinsic value, test anxiety and success in English for academic purposes* (Doctoral dissertation). The University of Mississippi. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3058222, 1-129.
- Kim, K. J. (2005). *Adult learners motivation in self-directed e-learning* (Doctoral dissertation). Indiana University, DAI-A 66/08. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3183486, 1-2.
- Li, S.T., Tancredi, D.J., Co, J. P., & West, D. (2010). Factors associated with successful self -directed learning using individualized learning plans during pediatric residency. *Academic Pediatrics*, 10(2), 124-130.
- Mardziah, H. A. (2001). Self-Directed Learning. ERIC Digest. *ARC Professional ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication*. Available at <http://eric.indiana.edu.ervices>.

- McNamara, C. (1999). *Strong value of self-directed learning in the workplace: How supervisors and learners gain leaps in learning*. Retrieved February 2, 2007, from [http://www.managementhelp.org/trng\\_dev/methods/slf\\_drct.htm](http://www.managementhelp.org/trng_dev/methods/slf_drct.htm).
- McCall, D. L. (2002). *Motivational components of self-directed learning among undergraduate students* (Education doctoral dissertation). University of Missouri - Saint Louis. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3029729, 1-2.
- Mendoza, S. (2004). *Teaching styles of technological institutes faculty in El Salvador* (Doctoral dissertation). Capella University. Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI Number: 3127201).
- Nadarajan, N. (2002). Teaching Styles. Language in India, Volume: 1.:01.06.2012, <http://www.languageinindia.com/jan2002/nadarajapillai2.html>.
- Nugraha, S. P. (2004). *Self-directed learning among wives of international students at the Florida State University* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Theses AAT 3183100, 1-2
- Owen, T. R. (2002). Self-Directed Learning in Adulthood: A Literature Review (Ed), *US. Department of Education, Morehead State University, Morehead, 1-5*. Available at <http://eric.ed.gov/?id=ED461050>.
- Ray Carl W, Jr. (2003). *Teaching Styles And Adult Students' Preferences At A University Extension Center In Taiwan Ed.D. University Of Arkansas*. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3097327. s: 1-267.
- Raven, R. M., Cano, J., Carton, B. L. & Van Shelhamer, V. (1993). A comparison of learning styles, teaching styles and personality styles of pre-service Montana and Ohio agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 34(1), 40-49.
- Robertson, M. (2005). Mobile Learning thinking: Get on your skateboard to keep up! *Australian Association for Research in Education*. Available at <http://www.mobilelearningedge.com/wp-content/uploads/2010/11/rob05075.pdf>.
- Robinson G. M. (2003). *The relationship between self-directed learning readiness and resilience among graduate students* (Doctoral dissertation). The University of Tennessee. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 31193021.
- Rowe, B. W. (2004). *A case study of the influence of teacher efficacy and readiness for self-directed learning on the implementation of a growth-oriented teacher performance appraisal process in one school district*, (Doctoral dissertation). University of Ottawa, Canada. Proquest-Dissertation Abstract. NR01753, 1-2.
- Sarmasoğlu Ş.& Görgülü S.(2014). Self-Directed Learning Readiness Levels of Nursing Students. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13–25
- Sze-Yeng, F., & Hussian, R. (2010). Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1913-1917.
- Şahin Ç. & Arcagök S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin algıları*. IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 20-22 Mayıs 2010 içinde (624–629). Elazığ: Fırat Üniversitesi.



- Şahin, E., & Erden, M. (2009). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy* (NWSA), 4(3).
- Şahin, E. (2011). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Thomas, G. R. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 18-25.
- Üredi, L. ve Güven, Y. (2007). İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 163-179.
- Vaughn, L. & Baker, R. (2001). Teaching in the Medical Setting: balancing teaching styles learning styles and teaching methods. *Medical Teacher*, 23(6), 610-612.
- Ware, S. M. (2003). *An investigation of the relationships of self-directed learning and learning styles among developmental reading students* (Education doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3081608, 1-111.
- Wilcox, S. (2000). Fostering self directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*, 21( 2), 165-176.
- Woods, J. D. (1995). *Teaching effectiveness: Using students' perceptions of teaching style and preferred learning style to enhance teaching performance* (Doctoral dissertation, Faculty of Education, Curtin University of Technology).
- Wubbels, T & Levy J. (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 46–55). London: Falmer Press.

## EXTENDED ABSTRACT

### I.Introduction

Educational Institutions need to follow changes and update themselves accordingly in order to qualify individuals fully. Teachers, on the other hand, educate their students through these education programs in order for changing their behaviors. Teaching profession includes education and planning teaching activities and putting these into practice and the responsibility of management of educational institutions The teacher is aware of the duties and responsibilities and if he can actualize these duties and responsibilities, s/he can be better qualified and honors his/her profession. Self-directed learning can be described as a process during which individuals select strategies and methodologies which are suitable for themselves in order to realize their learning aims. This process continues all through their lives (Hollis 1991, 46). In addition, individuals can also decide about how they will measure their success. Individuals can have a better self-directed learner when they are in liberal and flexible learning environment. Individuals should get to know affective factors (attitude, belief, values, capabilities, etc.) to continue their self-directed learning more effectively (Guglielmino, 1977). Morrow (1993) (as cited in Mardziah, 2001) described some of the characteristics of self-directed learners as always trying new things, attempting to solve challenging problems, having tendency to control change and learning in an enjoyable way. In order to have these characteristics they need to find out to what extent they feel ready for self-directed learning. Boyer and Kelly (2005) takes self-directed learning as a second system continuing throughout life; that is, in self-directed learning there is as a cyclic process including, input, process, output and feedback. When the characteristics of the system are analyzed, it is understood that individuals can continue self-directed learning in their professional lives. Individuals can determine their shortcomings thanks to their self-directed character. In order to overcome their shortcomings, they can continue learning and they can become more qualified by developing themselves. Teachers also make use of the principles of self-directed learning process and become aware of their preferences of teaching style so that they can develop their teaching competences. One of the factors indicating teachers' professional competences is their preferred teaching style. Teaching style is described in various ways by different researchers (p. 13, 14). According to Fischer and Fischer (1979) it is teaching behavior they adapted in the process of teaching. According to Dunn and Dunn (1979) it includes the attitudes toward the teaching programs the methods and teaching aids the teachers use. According to Darkenwald and Valentine (1985), it includes teachers' consistent behaviors for having stability. Garcia (1992) includes a method which facilitates teaching (Lee, 2004 cited in Üredi & Güven, 2007). In addition to Nadarajan (2002) it represents teacher talk; according to Grasha (2003) teaching style includes teachers' beliefs about learning-teaching processes.

Teaching style is a concept which includes teachers' relationship with students and their motivation and classroom management (Şahin & Arcagök, 2010). It has been found that teachers' preferred teaching styles can show variation depending on learning environment and the topic of the lessons. The decisions teachers make in the process of learning and teaching reveal their beliefs about their own capacity and how they will organize learning environments. Teachers should be conscious about how they will use different teaching styles to help their students' learning levels. For this reason, teachers should adapt roles and attitudes which are compatible with their preferred teaching style and continue these practices with enthusiasm to increase student success and quality of

education (Şahin & Arcagök 2010). In addition, teachers have to keep up with the changes in the field of socio-culturally and financially so that they can catch up with the emerging technologies technology and the changing environmental circumstances and increasing levels of information by remaining psychologically and social healthy (Dursun, 2009). It seems that teachers' teaching style preferences depend on their readiness for self-directed learning.

## **2.Method**

The present study aims at addressing the following questions: 1) Do the scores of teachers' readiness for self-directed learning and their teaching style preferences vary? 2) Show variation depending on their gender? 3) Differ according to the university department they graduate from? 4) show variation depending on their age? 5) Is there a meaningful relationship between the scores of teachers' readiness for self-directed learning and their teaching style preference?

70 female, 137 male totally 270 teachers in number formed the participants group of this study. As a result of having a higher number of teachers than all other vocational and technical schools, located in the county of Osmangazi has the highest universal representation power. This part will present information about the data collection tools and statistical analysis software used for data analysis. This study describes the readiness of vocational high school teachers and their teaching styles in relation to a set of particular variables. In order to measure participants' readiness for self-directed learning, the Self-Directed Learning Readiness Scale, developed by Fisher et al. (2001), was used. This original version of this scale was adapted to the Turkish context and its validity and reliability were determined by Şahin and Erden (2009). In order to determine teaching styles of the participants, the Teaching Style Survey (Grasha & Riechman, 1996) was used. Bilgin et al. (2002) translated the survey into Turkish and adapted it to Turkish culture by administering it to 137 teachers from different branches and calculating its validity and reliability. This survey includes 40 items which are categorized into sub-groups: Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. Statistical information (frequency and percentage distribution) for teachers' scores of readiness for self-directed learning and their scores of teaching style.

## **3.Findings,Discussion and Results**

Mann-Whitney U test was used to find out the variation of teachers' scores of readiness for self-directed learning and their scores of teaching styles with gender, age and the latest degree gained.

The scores of teachers' readiness for self-directed learning and their teaching style scores did not show statistically meaningful variation depending on their gender, while a statistically meaningful difference between educational status and their preference for Formal Authority Style ( $p < 0.05$ ) and Personal Model ( $p < 0.05$ ), there is a statistically significant relationship between teachers' age and preferred teaching styles Expert ( $p < 0.01$ ) and Personal Model ( $p < 0.05$ ), there is a statistically significant and affirmative relationship between scores of teachers' readiness for self-directed learning and Formal Authority style ( $r = .237, p < 0.01$ ), and Personal Style ( $r = .202, p < 0.01$ ) and Facilitating style ( $r = .343, p < 0.01$ ) and Delegator style ( $r = .35, p < 0.01$ ). In addition, there is a

statistically significant and affirmative relationship between teachers' educational status and Formal Authority style ( $r= ,156, p<0.05$ ) and Personal Model ( $r= ,144 , p<0.01$ ).

This study indicated that majority of teachers appear to be ready for self-directed learning. Similarly, various studies carried out on student teachers and adults have emphasized the importance of high levels of readiness for self-directed learning (Hutchins, 2000; Wilcox, 2000; Jiraporn, 2002; McCall, 2002; Abou-Rokbah, 2002; Beswick et al., 2002; Cox, 2002; Husby, 2002; Ware, 2003; Gearhart, 2003; Robinson, 2003; Gan, 2003; Thomas, 2004; Nugraha, 2004; Rowe, 2004; Kim, 2005). In addition, Owen (2002) stated that those teachers with high levels of readiness for self-directed learning could make effective decisions on issues such as targets of their lessons, activities and resources. For this reason, based on these findings in the literature on studying teachers' teaching in different contexts, it is possible to make recommendations on how teachers can improve their readiness for self-directed learning. Self-directed learning readiness and teaching style preference scores of the teachers do not differ according to gender. However, gender was defined as one of the potential factors having impact on self-directed learning readiness according to the results of study conducted by Thomas (2004). A significant difference was not observed among the self-directed learning readiness scores of teachers pursuant to educational status. However, it was revealed that occupational internship traits of the teachers before graduation have a significant effect on their self-directed learning levels according to the result of study carried out by McCall (2002). A significant difference was noticed as to undergraduate and postgraduate educational status in terms of the authoritarian and personal model teaching style preferences of teachers. The abovementioned style scores of teachers holding master's degree are higher. A significant difference was not noticed among the self-directed learning readiness scores at statistical level with reference to the ages of teachers. It was determined that there was a significant difference among the preference scores of expert and personal model teaching style with respect to age at statistical level. It can be emphasized that teachers adopting mainly expert and personal model teaching model have 51 years and over. Furthermore, the result of study carried out by Mendoza (2004) suggested that age is not an important factor for the preference of teaching style. Positive correlation was determined between self-directed learning readiness of the teachers and authoritarian, personal model, facilitator and representative teaching styles and also between graduation status of the teachers and authoritarian and personal model teaching style scores of them.