
Örijinal Makale Başlığı:

Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi

Makalenin İngilizce Başlığı:

The investigation of music teachers' teaching style choice

Yazar(lar):

Burcu DEMİR, Mehtap AYDINER UYGUN

Kaynak Gösterimi İçin:

Demir, B., & Aydın-Uygun, M. (2015). Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 469-484, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.026>.

Original Title of Article:

Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi

English Title of Article:

The investigation of music teachers' teaching style choice

Author(s):

Burcu DEMİR, Mehtap AYDINER UYGUN

For Cite in:

Demir, B., & Aydın-Uygun, M. (2015). Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 469-484, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.026>.

Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stillerini Tercih Etme Düzeylerinin İncelenmesi

Burcu DEMİR^a, Mehtap AYDINER UYGUN^{*b}

^aNiğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde/Türkiye

^bNiğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 1.14527/pegegog.2015.026

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Temmuz 2015
Düzeltilme 08 Ağustos 2015
Kabul 17 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Müzik öğretmeni,
Öğretim stilleri,
Öğretim stilleri ölçeği.

Öz

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerini tespit etmektir. Çalışmada; müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeyleri, bazı değişkenlere göre karşılaştırılmaktadır. Bu değişkenler cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu, müzik öğretimi program değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumudur. Çalışma, ilişkisel araştırma türündedir. Çalışma kapsamında uygulama yapılan iller Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize ve Sinop'tur. Çalışmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bu 12 ilde görev yapan 245 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun (%33.50), kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih etmekte olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin en az tercih ettikleri (%12.70) öğretim stili grubunun ise temsilci-kolaylaştırıcı-uzman öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir.

The Investigation of Music Teachers' Teaching Style Choice

Article Info

DOI: 1.14527/pegegog.2015.026

Article history:

Received 13 July 2015
Revised 08 August 2015
Accepted 17 November 2015

Keywords:

Music teacher,
Teaching styles,
The scale of teaching styles.

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of chosen teaching styles by music teachers. In the study; the level of preferred teaching styles by music teachers are compared according to some variables. These variables are; the gender, length of teaching service, students per class, the status of participating in in-service training.

The study has taken place in the casual research group among the relational research types. The scope of the research includes the provinces of Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize and Sinop. The sample group of the study is comprised of 245 music teachers who serve in the above mentioned 12 provinces in the 2012-2013 academic years. As a result of the research, it has been determined that the majority of the music teachers, which makes %33.50, prefer the styles of the facilitator-personal model-expert teaching models much more when compared to the other teaching style groups. The least preference group (%12.70) chosen by the music teachers has also been determined as delegator-facilitator-expert teaching styles.

*Yazar: mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr

Giriş

Eğitim bilimlerinde öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan gelişmeler, eğitimde niteliği artırmaya duyulan gereksinim ve giderek öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme isteği, yeni yaklaşım arayışlarını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda günümüzde eğitim alan yazınında en çok ilgi gören yaklaşım 'yapılandırıcılık' olmuştur (Gijbels, Watering, Dochy & Bossche 2006 Cite in: Demirel, 2010, p. 147).

Yapılandırıcılık "Bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerileri kullanarak bilgiyi, zihinsel olarak yapılandırma sürecidir" (Demirel, 2010, p. 148). Yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenci "öğrenmeyi öğrenmek" durumundadır (Olsen, 1999 Cite in: Oğuz, 2011, p. 330). Bu yaklaşıma dayalı olarak öğretmen de iyi bir orkestra şefi gibi gözlemci, yönlendirici, rehberlik edici, kolaylaştırıcı ve yardım edici olmalıdır (Senemoğlu, 2011, p. 627).

Yapılandırıcı yaklaşım 2006 yılından itibaren müzik öğretiminin de dayalı olduğu bir yaklaşımdır. Bu bağlamda önceleri davranışçı yaklaşıma dayalı olan ilköğretim müzik dersi öğretim programı 2006 yılında yapısalcı anlayışla yeniden biçimlendirilmiştir (Albuz & Akpınar, 2009, p. 6-7).

Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olarak öğretme ve öğrenme kavramlarının da dönüşüm göstereceği açıktır. Öğretme kavramının genel tanımından yola çıkılarak müziksel öğretme: "Müziksel öğrenmeyi kılavuzlama işidir. Bireyin müziksel davranışlarında değişiklik meydana getirmek için yani müziksel öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür" (Büyükkaragöz & Çivi, 1997 Cite in: Sünbül, 2010, p. 14) denilebilir. Başka deyişle; "Müziksel bilgi ve becerileri kazandırma, müziksel öğrenmeyi sağlama etkinliğidir" (Erdem, 1998 retrieved from Sünbül, 2010, p. 14) şeklinde tanımlanabilir. Müzik öğretiminde öğretme etkinliğini gerçekleştirme rolünü müzik öğretmeni üstlenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretme etkinliğini gerçekleştirecek öğretilerde aranan roller de dönüşüm göstermiştir.

Yapılandırıcı öğretmenin, öğretme-öğrenme sürecinde üstlendiği roller şu şekildedir (Yager, 1991 Cite in: Oğuz, 2011, p. 329-330):

- Öğrencilerin; dersi yönlendirmelerine, öğretim yöntemlerini etkilemelerine ve dersin içeriğini değiştirmelerine izin vermek.
- Öğrencilere var olan bilgileriyle tartışabilecekleri yaşantılar sağlamak.
- Bilginin birincil kaynağı değil, ancak öğrencinin öğrenebildiği kaynaklardan birisi olmak.
- Açık uçlu ve düşündürücü sorularla öğrencileri soru sormaya ve aralarında tartışmaya yöreklendirmek.
- Öğrenme durumlarında; "sınıflandırınız, analiz ediniz ve oluşturunuz" gibi bilişsel terimleri kullanmak.
- Öğrencileri özerk ve girişimci olmaya yöreklendirmek.
- Öğretme-öğrenme sürecinde doğal verileri ve birincil kaynakları kullanmak.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini açıkça anlatmalarına olanak vermek.
- Öğrencilere, soru sorulduktan sonra, düşünceleri için zaman vermek.
- Öğrencileri, alternatif bilgi kaynaklarını kullanmaya yöreklendirmek.
- Öğrencileri, olayların ve durumların nedenlerini belirlemeye ve sonuçlarını kestirebilmeye yöreklendirmek.
- Öğrencileri, kendi düşüncelerini test etmeye ve sorularını yanıtlamaya yöreklendirmek.
- İşbirliğini artırmak için, işbirlikçi öğrenme stratejileri kullanmak.

Müzik öğretmenin öğretme etkinliğinde bahsedilen rolleri üstlenip-üstlenmediği sorusunun cevabı,

onun öğretim stilinde saklıdır. Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin hangi öğretim stiline ya da stillerine sahip olduğunun bilinmesi, öğretme-öğrenme sürecini nasıl şekillendirdiklerine ilişkin somut bir veri oluşturabilir.

Öğretim stili, öğretmenlerin öğrencileriyle olan öğretme ve öğrenme etkileşimlerinde sergiledikleri tutum ve davranışlarında baskın olan tercihleridir. Öğretim stili; öğretmenlerin kendilerini öğrenciye takdimlerinde, bilgi aktarımlarında, öğrencilerle etkileşimlerinde, görevlerin yönetiminde, devam eden işlerin kontrolünde ve öğrencilerin alanla kaynaşmasında gözlenir. Bu çalışmada temel alınan sınıflamaya göre öğretim stilleri “Uzman”, “Otorite”, “Kişisel Model”, “Kolaylaştırıcı” ve “Temsilci” şeklinde adlandırılmıştır (Grasha, 2002, p. 140). Çalışmanın kuramsal temelini oluşturması bakımından, aşağıda bu öğretim stillerinin özelliklerine kısaca değinilmesinde yarar görülmektedir.

Uzman Öğretim Stili

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

Otorite Öğretim Stili

Otorite öğretim stiline sahip öğretmenler, sahip oldukları rol ve bilgiden dolayı öğrenciler arasında statüye sahiptirler. Öğrencilerine pozitif ve negatif geribildirim sağlar, öğrenme hedeflerini, beklentileri ve öğrencileri yönetme kurallarını ve öğretim amaçlarını belirlerler. Aynı zamanda çalışmaların doğru, kabul edilebilir, standart yollarla yapılması ve öğrencilere öğrenme için ihtiyaç duyulan yapıyı sağlamakla ilgilidirler. Bu öğretim stilinde de uzman öğretim stilinde olduğu gibi geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000, p. 5).

Kişisel Model Öğretim Stili

Kişisel model öğretim stilinde öğretmen, ‘kişisel örnek ile öğretime’ inanır ve nasıl düşünülmesi ve davranılması gerektiği konusunda bir ilk örnek oluşturur. Öğrencilerine çalışmaların nasıl yapılması gerektiğini göstererek ve öğrencilerin yaklaşımlarını önce gözlemleyip, sonra da benzerini yapmaları/taklit etmeleri adına onları teşvik ederek denetler, yol gösterir ve yönlendirme yapar. Bu öğretim stilinde öğretmen, sınıfta rehberlik ve danışmanlık görevini üstlenir (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000, p. 5).

Kolaylaştırıcı Öğretim Stili

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

Temsilci Öğretim Stili

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

Yukarıda bahsedilen her bir öğretim stili, öğretmenlerin uyacağı bir model değildir. Aksine, her bir öğretim stili öğretmenlerin tutum ve davranışları içinde değişen derecelerde bulunur. Grasha'nın belirlediği beş öğretim stili, farklı şekillerde bir araya gelerek dört farklı öğretim stili grubunu oluşturur. Bu gruplar: "Uzman-Otorite", "Kişisel Model-Uzman-Otorite", "Kolaylaştırıcı-Kişisel Model-Uzman" ve "Temsilci-Kolaylaştırıcı-Uzman" öğretim stili gruplarıdır. Her öğretim stili grubu içinde uzman öğretim stili her zaman mevcut olmuştur. Bunun sebebi öğretmenlerin diğer öğretim stilleri ile uzmanlıklarını bütünleştirmeleridir (Grasha, 2002, p. 140).

Buraya kadar bahsedilenler ışığında bu çalışmanın problem cümlesi: "Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeyleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Çalışmada bu ana problem çerçevesinde müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet sürelerine, müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına ve müzik derslerini yürüttükleri sınıfların ortalama mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni- örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

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

Evren ve Örneklem

Çalışmada farklı coğrafi bölgelerden illerin seçiminde, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre 8 ila 9 arası ilin bulunduğu Akdeniz, Ege ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden birer il; 11 ila 14 arası ilin bulunduğu Marmara, İç ve Doğu Anadolu bölgelerinden ikişer il; 18 ilin bulunduğu Karadeniz Bölgesi'nden de 3 il örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışmanın örnekleminde yer alan iller alfabetik sırayla Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize ve Sinop'tur. Bu 12 ilde görev yapan öğretmenlerin seçiminde ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre bu çalışmanın örneklem grubunu; isimleri belirtilen 12 ilde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan müzik öğretmenlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen ve gönüllülük esasına göre çalışma kapsamındaki ölçüğü cevaplayan 245 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları iller Aydın (%4.10), Balıkesir (%13.10), Bitlis (%6.50), Bursa (%8.20), Erzurum (%7.80), Kastamonu (%4.50), Konya (%22.00), Mardin (%4.10), Mersin (%9.00), Niğde (%10.60), Rize (%6.10) ve Sinop'tur (%4.10).

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı demografik sorulardan ve öğretim stilleri ölçeğinden oluşmaktadır. Demografik sorular, çalışmanın alt problemlerinde belirtilen değişken özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Öğretim stilleri ölçeği ise toplam 40 maddeyi içermektedir. Uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7’li likert tipinde hazırlanmıştır ve kodlamalar 1’den 7’ye, maddede belirtilen ifadeye katılma derecesini göstermektedir. 1 rakamı “hiç”, 7 rakamı ise “tamamen katılıyorum” anlamına gelmektedir. Öğretim stilleri ölçeği, Grasha tarafından geliştirilmiş olan standart bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Üredi (2006) tarafından yapılmıştır.

Tablo 1.
Öğretim Stilleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları.

Öğretim Stili	Madde No	Cronbach Alfa	Madde Toplam Korelasyonu
Uzman	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36	.76	.37-.71
Otorite	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37	.77	.26-.64
Kişisel Model	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38	.84	.51-.72
Kolaylaştırıcı	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39	.88	.45-.79
Temsilci	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40	.78	.48-.64

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

Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracı 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yukarıda belirtilen 12 ilde görev yapan 245 müzik öğretmenine okul idarecileri aracılığıyla uygulanmıştır. Uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan yazışmalar sonucunda alınmıştır. Çalışmada yer alan analizler için IBM SPSS 2.0 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öncelikle *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiş ve hangi analizlerin yapılacağına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler normal dağılıma sahip olduğundan iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız (*Independent Sample*) *t testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* kullanılmıştır. Çalışmada analizler için elde sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerine ilişkin verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular, tablolar halinde sunularak yorumlanmaktadır.

Tablo 2.
Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Gruplarını Tercih Etme Düzeyleri.

Grup Adı	Öğretim Stili	Frekans	Yüzde
G1	Uzman-Otorite	67.00	27.30
G2	Kişisel Model-Uzman-Otorite	65.00	26.50
G3	Kolaylaştırıcı-Kişisel Model-Uzman	82.00	33.50
G4	Temsilci-Kolaylaştırıcı-Uzman	31.00	12.70
	Toplam	245.00	100.00

Tablo 2 incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin en fazla tercih ettiği öğretim stili grubunun %33.50 oranı ile *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman*, en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise %12.70 oranı ile *temsilci-kolaylaştırıcı-uzman* öğretim stili grubu olduğu görülmektedir. Bulgulardan; müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3.
Müzik Öğretmenlerinin Her Bir Öğretim Stilini Tercih Etme Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	P
Uzman	Kadın	138	5.62	.67	-.05	.96
	Erkek	107	5.63	.67		
Otorite	Kadın	138	5.15	.75	.14	.89
	Erkek	107	5.14	.82		
Kişisel model	Kadın	138	5.64	.69	.27	.79
	Erkek	107	5.62	.66		
Kolaylaştırıcı	Kadın	138	5.68	.73	.40	.69
	Erkek	107	5.64	.70		
Temsilci	Kadın	138	5.29	.73	-2.16*	.03
	Erkek	107	5.48	.63		

* $p < .05$

Tablo 3'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [$t(243)=-.05$; $p > .05$], *otorite* [$t(243)=.14$; $p > .05$], *kişisel model* [$t(243)=.27$; $p > .05$] ve *kolaylaştırıcı* [$t(243)=.40$; $p > .05$] öğretim stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan *temsilci* öğretim stiline, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(243)=-2.16$; $p < .05$]. Ortalama değerler incelendiğinde; erkek öğretmenlerin *temsilci* boyutuna ait düzeylerinin, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [$F(2,242)=2.32$; $p > .05$], *otorite* [$F(2,242)=.02$; $p > .05$], *kişisel model* [$F(2,242)=.47$; $p > .05$] ve *kolaylaştırıcı* [$F(2,242)=2.24$; $p > .05$] öğretim stillerinin mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan müzik öğretmenlerinin *temsilci* öğretim stiline mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(2,242)=3.43$; $p < .05$].

Tablo 4.

Müzik Öğretmenlerinin Her Bir Öğretim Stilini Tercih Etme Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılması.

Boyutlar	Hizmet süresi	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Uzman	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.73	.59	2.32	.10	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.50	.73			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.64	.67			
Otorite	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.14	.78	.02	.98	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.15	.73			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.16	.84			
Kişisel model	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.66	.58	.47	.63	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.57	.74			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.66	.70			
Kolaylaştırıcı	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.75	.68	2.24	.11	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.53	.76			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.72	.70			
Temsilci	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.34	.63	3.43	.03*	(2)–(3)
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.25	.70			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.52	.73			

* p<.05

Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testleri ve ortalama değerler incelendiğinde; mesleki hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin *temsilci* boyutuna ait düzeylerinin, mesleki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.

Müzik Öğretmenlerinin Her Bir Öğretim Stilini Tercih Etme Düzeylerinin Müzik Öğretimi Programı Değişikliğine Yönelik Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Karşılaştırılması.

Boyutlar	Eğitime	N	\bar{X}	SS	T	P
Uzman	Katıldı	113	5.67	.62	.94	.35
	Katılmadı	132	5.59	.71		
Otorite	Katıldı	113	5.19	.72	.77	.44
	Katılmadı	132	5.11	.83		
Kişisel model	Katıldı	113	5.67	.60	.96	.34
	Katılmadı	132	5.59	.73		
Kolaylaştırıcı	Katıldı	113	5.71	.68	.81	.42
	Katılmadı	132	5.63	.75		
Temsilci	Katıldı	113	5.47	.61	2.10*	.04
	Katılmadı	132	5.29	.75		

* p<.05

Tablo 5'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [t(243)=-.94; p>.05], *otorite* [t(243)=-.77; p>.05], *kişisel model* [t(243)=-.96; p>.05] ve *kolaylaştırıcı* [t(243)=-.81; p>.05] öğretim stillerinin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği

söylenbilir. Diğer yandan *temsilci* öğretim stiline öğretmenin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenbilir [$t(243)=2.10$; $p<.05$].

Tablo 6.

Müzik Öğretmenlerinin Her Bir Öğretim Stilini Tercih Etme Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması.

Boyutlar	Sınıf mevcudu	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Uzman	(1) 20- 25	52	5.55	.69	1.99	.12	-
	(2) 26- 30	89	5.54	.60			
	(3) 31- 35	58	5.69	.53			
	(4) 36 ve üstü	46	5.80	.88			
Otorite	(1) 20- 25	52	5.09	.73	3.02*	.03	(1) – (4)
	(2) 26- 30	89	5.16	.69			(2) – (4)
	(3) 31- 35	58	4.97	.74			(3) – (4)
	(4) 36 ve üstü	46	5.42	.97			
Kişisel model	(1) 20- 25	52	5.63	.57	1.03	.38	-
	(2) 26- 30	89	5.62	.63			
	(3) 31- 35	58	5.54	.61			
	(4) 36 ve üstü	46	5.77	.91			
Kolaylaştırıcı	(1) 20- 25	52	5.77	.66	1.88	.13	-
	(2) 26- 30	89	5.59	.68			
	(3) 31- 35	58	5.57	.69			
	(4) 36 ve üstü	46	5.83	.85			
Temsilci	(1) 20- 25	52	5.34	.62	2.13	.10	-
	(2) 26- 30	89	5.32	.64			
	(3) 31- 35	58	5.30	.56			
	(4) 36 ve üstü	46	5.60	.96			

* $p<.05$

Tablo 6'ya göre; müzik öğretmenlerin uzman [$F(3,241)=1.99$; $p>.05$], kişisel model [$F(3,241)=1.03$; $p>.05$], kolaylaştırıcı [$F(3,241)=1.88$; $p>.05$] ve temsilci [$F(3,241)=2.13$; $p>.05$] öğretim stillerinin ortalama sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenbilir. Diğer yandan öğretmenlerin otorite öğretim stiline ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3,241)=3.02$; $p<.05$]. Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testleri ve ortalama değerler incelendiğinde ortalama sınıf mevcudu 36 ve üstünde olan öğretmenlerin otorite öğretim stiline ait düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenbilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin %33.50'sinin, *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih etmekte olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak bu müzik öğretmenlerinin *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili dışındaki diğer öğretim stillerini öğretim sürecinde arka planda bıraktıkları düşünülebilir. Grasha'dan elde edilen veriler de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Grasha'ya göre (2002, p. 140); her bir öğretim stili, tıpkı bir ressamın paletindeki gibi farklı bir rengi temsil etmektedir. Her bir renk ya da renkler çeşitli şekillerde bir araya gelerek farklı renkleri oluşturmaktadır. Buna benzer şekilde bir öğretim stili ya da birden çok

öğretim stili bir araya gelerek öğretim stili gruplarını meydana getirmektedir. Öğretim stillerinin bir araya geldiği gruplarda ise diğer öğretim stilleri arka plana düşmektedir.

Müzik öğretmenlerinin önemli bir kısmının yer aldığı öğretim stili gruplandırmasında, *kişisel model* öğretim stili bulunmaktadır. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun *kişisel model* öğretim stiline bulunduğu bir grubu tercih etmelerinin, beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü müzik dersleri öğrencilere müzik dinleme, söyleme, çalma gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan bir şekilde düzenlenmektedir. Bu durum müzik öğretmenin derslerini öğrencileriyle işbirliği içerisinde işlemesini gerekli kılmaktadır. Nitekim Grasha'nın da (2002, p. 140) belirttiği gibi; ““Kişisel Model” öğretim stilinde öğretmen, bir enstrüman çalma, bir matematik problemi çözme ve dans öğrenme gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesinde öğrencileri ile işbirliği içinde çalışır ve bir rehber ya da antrenör rolünü üstlenir”. Müzik derslerinde işbirlikçi öğrenme uygulamaları “Öğrencilere birbirine destek verme, paylaşma, kendi öğrenme durumu hakkında karar verebilme, bağımsız hareket edebilme, bilişsel yeteneklerini kullanabilme ve öğrenmesini yönlendirmek için arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma fırsatını verir” (Andırıcı, 2006, p. 24). Bahsedilenlerden; müzik öğretmenlerinin %33.50'sinin kendilerini bir rehber ya da bir antrenör rolüne bürünerek öğretim stillerini düzenledikleri algısına sahip oldukları düşünülebilir.

Kişisel model öğretim stilini tercih eden bir öğretmenin aynı zamanda kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih etmesi de akla yatkın görünmektedir. Bu kanı Grasha tarafından da doğrulanmaktadır. Grasha'ya göre; kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih eden öğretmen, öğrencilerin davranış süreçleri hakkında daha bilinçli seçimler yapmaları için derslerde sorular sorar ve seçenekleri keşfetmelerini sağlayarak, alternatifler düşündürerek onlara yardım eder, yönlendirir, rehberlik eder ve denetler. Öğrencilerin düşüncelerini dinlemeye zaman ayırır ve bütün durumlar hakkında bilgi edinmeden önce neyin yardımcı olabileceği konusunda varsayımlarda bulunmaktan kaçınır. Öğrencilerin kendilerini yetkinleştirmeleriyle olumlu ve onaylayıcı bir şekilde ilgilenir. Kolaylaştırıcı öğretim stilinin genel amacı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket edebilmeleri ve sorumluluk alabilmeleri için kapasitelerini geliştirmektir (Grasha, 2002, p. 146). Müzik derslerinde öğrencilerin başarılı olabilmeleri için de öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket edebilmeleri ve sorumluluk alabilmeleri gerekir. Bahsedilenler müzik dersi öğretim programının dayalı olduğu yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla da uyumludur.

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin, bilgilerini etkin olarak yapılandığı bir süreci vurgulamaktadır. Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşımın etkin olduğu öğretim ortamlarında, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması beklenir. Nitekim genel müzik öğretimi programında öğrenciyi aktif kılarak bilgiyi keşfetmesini ve yapılandırmasını sağlamaya yönelik müzik öğretim yöntemlerinden yararlanılması öngörülmüştür (Özdemir & Koç; 2007, p. 6). Bu müzik öğretim yöntemleri genellikle, öğrencinin derslerde daha etkin olmasını sağlayan ve öğrencilerin derslerde daha aktif oldukları öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda; müzik derslerinde yapılan etkinliklerde gösterme/yaptırma, üretme, bulma/keşfetme, işbirliği yapma, paylaşma gibi genellikle işbirlikçi ve öğrencileri merkeze alan öğretim yöntemlerinin daha baskın olduğu gözlenmektedir.

Yukarıda bahsedilenlere dayalı olarak *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullandıkları çıkarımı yapılabilir. Nitekim Grasha'ya göre (1994a, 1996) kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman öğretim stillerinde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir (Grasha 1994a, 1996 Cite in: Üredi, 2006, p. 46-47). Müzik ders kitaplarında önerilen öğretim yöntemleri de Grasha'nın bahsettiği öğretim yöntemleriyle uyumludur.

Bu çalışmada ilk sırada tercih edildiği tespit edilen öğretim stili grubu, Üredi'nin (2006) çalışmasında ikinci sırada tercih edilen öğretim stili grubudur. Üredi'nin (2006) çalışmasında; ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla okul öncesi, sınıf öğretmeni, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi, resim-iş, müzik, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi ile diğer branşlar olmak üzere farklı branşlarda görev yapan toplam 1306 öğretmene Grasha'nın “Öğretim Stili Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler içerisinde müzik

öğretmenlerinin ilk sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun (%50.00) *temsilci-kolaylaştırıcı-uzman* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin ikinci sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun da (%30.00) *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili grubu olduğu, en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise (%20.00) *uzman-otorite* öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin *kişisel model-uzman-otorite* öğretim stili gruplarını ise tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üredi'nin çalışmasının sonuçları bu çalışmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucuna göre, müzik öğretmenleri ikinci sırada (%27.30) *uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih etmektedirler. Bu sonuca dayalı olarak *uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin derslerinde öğretmen merkezli sınıf sürecinin baskın olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazın da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Grasha'ya göre (2002, p. 146); uzman-otorite öğretim stili grubunu tercih eden öğretmenlerin öğretim sürecinde geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.

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

Uzman-otorite öğretim stili grubu, öğrenci öğrenmelerine ilişkin düşük duyarlılığı ifade eder. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler, bilgi aktarımı yaparak öğrencilerin derse iyi bir şekilde hazırlanmasını bekler. Bu nedenle, öğretmen öğretimin amaçlarını kendi beklentisi doğrultusunda ifade eder (Grasha, 1994, 1996 & Yangarber-Hicks, 2000 Cite in: Altay, 2009, p. 31-32).

Bahsedilenlerden *uzman-otorite* öğretim stillerini tercih eden müzik öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen uygulamaları istenilen düzeyde gerçekleştiremeyeceği düşünülmektedir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitapları incelendiğinde; öğrenenlerin etkin oldukları, üreticilik ve yeteneklerini geliştirdikleri, duyu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebildikleri ve kendilerini keşfedebildikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesi öngörülmektedir.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin üçüncü sırada (%26.50) *kişisel model-uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Grasha (1996)'ya göre *uzman-otorite* öğretim stilleri grubu ile *kişisel model-uzman-otorite* öğretim stilleri grubu arasındaki temel fark öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki iletişim anlayışlarının farklı olmasıdır (Grasha 1996 Cite in: Üredi, 2006, p. 44). Bu bakımdan *kişisel model-uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin, *uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerine oranla daha etkili bir öğretim ortamı oluşturabilecekleri düşünülmektedir. Ancak iki öğretim stili grubunun birbirine yakınlığı dolayısıyla örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun (%53.80); öğrenciyi merkeze alan öğretim stillerini benimsemedikleri çıkarımı yapılabilir.

Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin en alt düzeyde (%12.70) *temsilci-kolaylaştırıcı-uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler, öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak bağımsız öğrenme etkinliklerine katılımını sağlarlar. Öğrencilere kendi gelişimlerini yönetme imkânı tanırlar (Grasha, 1994a, 1996 Cite in: Üredi, 2006, p. 45). Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman soru soracakları kaynak kişi konumundadırlar (Grasha, 1996; Grasha & Yangarber-Hicks, 2000 Cite in: Üredi, 2006, p. 45). Bu nedenle *temsilci-kolaylaştırıcı-uzman* öğretim stillerine sahip öğretmenler, *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı oluştururlar. Böylece, bu öğretim stilleri bileşeni *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stilleri bileşeninden daha üst derecede

öğrenmeyi sağlar (Üredi, 2006, p. 45). Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin bu öğretim stili grubunu en son sırada tercih etmelerinin tam anlamıyla etkili bir öğretim ortamını oluşturmalarında olumsuz etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin; *uzman* [$t(243)=-.05$; $p>.05$], *otorite* [$t(243)=-.14$; $p>.05$], *kişisel model* [$t(243)=-.27$; $p>.05$] ve *kolaylaştırıcı* [$t(243)=-.40$; $p>.05$] öğretim stillerini tercihlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t(243)=-2.16$; $p<.05$]. Buna göre; erkek öğretmenlerin ($x=5.48$) *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin, kadın öğretmenlere ($x=5.29$) oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlara dayalı olarak; erkek müzik öğretmenlerinin kadın müzik öğretmenlerine oranla müzik derslerinde öğrencilerini merkeze alan etkinliklere daha fazla yer verdiği düşünülmektedir. *Temsilci* öğretim stiline sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin literatür verileri de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Grasha'ya göre (2002, p. 146); temsilci öğretim stiline sahip öğretmenler, sınıflarında öğrencilerini merkeze alan bireysel ve grup öğrenme etkinliklerini aktif bir şekilde kullanan öğretmenlerdir. *Temsilci* öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız bir şekilde hareket edebilmelerine ve özerk bir şekilde çalışmalarını için kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Derslerinde öğrencilerini sorumluluk ve inisiyatif almaya teşvik ederler.

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

Sürel (2010) çalışmasında, Pamukkale Üniversitesi'nin lisans düzeyinde eğitim veren fakültelerinde görev yapan 241 öğretim elemanından erkek öğretim elemanlarının ($X=31.45$) kadın öğretim elemanlarına ($X=3.38$) göre daha fazla uzman öğretim stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer anlamlı farkın bulunduğu kolaylaştırıcı öğretim stiline göre örneklem grubu içerisindeki kadın-erkek dağılımı incelendiğinde, kadın öğretim elemanlarının ($X=33.35$) erkek öğretim elemanlarına ($X=31.99$) göre kolaylaştırıcı öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Maden'in (2012) çalışmasında ise Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri öğretim stilleri incelenmiştir. Çalışmada otorite öğretim stiline öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2.643$; $p<.05$). Çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre otorite öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin *uzman* [$F(2,242)=2.32$; $p>.05$], *otorite* [$F(2,242)=-.02$; $p>.05$], *kişisel model* [$F(2,242)=-.47$; $p>.05$] ve *kolaylaştırıcı* [$F(2,242)=2.24$; $p>.05$] öğretim stili tercihlerinde meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F(2,242)=3.43$; $p<.05$]. Mesleki hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan müzik öğretmenlerinin *temsilci* öğretim stili boyutuna ait düzeylerinin ($x=5.52$), mesleki hizmet süresi 6-10 yıl olan müzik öğretmenlerine göre daha yüksek ($x=5.25$) olduğu bulunmuştur. Sonuçlardan müzik öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerinin artışıyla tecrübelerinin de arttığı, dolayısıyla öğrenciyi aktif kılan bir öğretim stili olan *temsilci* öğretim stilini daha yüksek düzeyde kullandıkları düşünülebilir.

Bu çalışmada; müzik öğretmenlerinin *uzman* [$t(243)=-.94$; $p>.05$], *otorite* [$t(243)=-.77$; $p>.05$], *kişisel model* [$t(243)=-.96$; $p>.05$] ve *kolaylaştırıcı* [$t(243)=-.81$; $p>.05$] öğretim stili tercihlerinde müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t(243)=2.10$; $p<.05$]. Çalışmada müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin ($x=5.47$) diğer müzik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuçlardan müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi bir eğitime katılma durumunun, müzik öğretmenlerinin daha üst düzey bir öğretim stiline yönelmelerinde etken olduğu düşünülebilir. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olan *temsilci* öğretim stilini tercih etmelerinin de, hizmet içi eğitimin önemine dikkat çekici bir sonuç olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada; müzik öğretmenlerinin ortalama sınıf mevcuduna göre *uzman* [$F(3,241)=1.99$; $p>.05$], *kişisel model* [$F(3,241)=1.03$; $p>.05$], *kolaylaştırıcı* [$F(3,241)=1.88$; $p>.05$] ve *temsilci* [$F(3,241)=2.13$; $p>.05$] öğretim stili tercihlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Otorite* öğretim stili tercihlerinin ise ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F(3,241)=3.02$; $p<.05$]. Ortalama sınıf mevcudu 36 ve üstünde olan müzik öğretmenlerinin *otorite* öğretim stiline ait düzeylerinin ($x=5.42$) diğer müzik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuçlardan sınıf mevcudu artış gösterdikçe öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerinden öğretmen merkezli öğretim stillerine doğru yönelim gösterdiği çıkarımı yapılabilir.

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

Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin farkında olmalarını sağlayacak seminerler düzenlenerek, bu seminerlere katılımları teşvik edilebilir. 2006 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan müzik öğretimi programında öngörülen amaçların yerine getirilmesi bakımından müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin farkında olmaları önem arz etmektedir. Öğretim stili bireyin değiştirilebilir bir özelliğidir. Bunun için müzik öğretmenleri uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci öğretim stillerini tanıyabilecekleri ve geliştirebilecekleri eğitim programlarına dâhil edilebilir. Böylece müzik öğretmenleri öğrencilerinin öğrenme durumlarına uygun olan öğretim stillerini kullanarak öğretimi daha etkin kılabilir.

Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine de yansımaktadır. Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin öğrencilerinin öğretim sürecinde daha aktif olmalarına aracı olacak öğretim stillerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bunun için müzik dersi öğretmen kılavuz kitabında farklı öğretim stilleriyle ilgili açıklamalı örneklerle yer verilebilir.

Bu çalışmayı izleyecek çalışmalarda, müzik öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri üzerinde farklı değişkenlerin etkileri araştırılabilir. Genel müzik eğitimi kurumlarının yanı sıra özengen ve mesleki müzik eğitimi kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeyleri belirlenebilir.

Extended Abstract

Introduction

The constructivist approach is an approach type on which the musical instruction has been based since 2006. Within this context, the curriculum of music course in primary schools, which once used to be based on the behaviorist approach, was re-formed with the constructivist approach over four learning fields as 'Playing-Singing-Listening,' 'Musical Perception and Knowledge,' 'Musical Creativity,' and 'Musical Culture' (Albuz & Akpınar, 2009, p. 6-7).

Along with the constructivist approach, the roles of learning on the instruction process were transformed. Some of these roles include: allowing students to direct the class, affect the instruction methods, and change the content of the course; being not the primary source of information but one of the sources through which the students could learn; encouraging the students to test their own views and answer their own questions; using collaborative learning strategies to enhance the collaboration (Yager, 1991 Cite in: Oğuz, 2011, p. 329-330). The answer of the question whether or not the music teacher undertakes these roles is implicit in his or her teaching style.

Teaching styles are predominant preferences in teachers' attitudes and behaviors they exhibit in their interactions in teaching and learning with their students. Teaching styles could be observed in the ways teachers introduce themselves, their information transfers, their interactions with students, and in the management of tasks, the control of ongoing activities, and in the integration of students into the field. According to the classification of teaching styles, on which this study was based, teaching styles are divided into five: Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator (Grasha, 2002, p. 140).

These teaching styles are not a model for teachers to follow. On the contrary, each teaching style can be found in teachers' attitudes and behaviors to various extents. Among teachers, some of these teaching styles are more predominant over others. Coming together, the predominant teaching styles constitute the groups of teaching styles. These groups include: 'Expert-Formal Authority,' 'Personal Model-Expert-Formal Authority,' 'Facilitator-Personal Model-Expert,' and 'Delegator-Facilitator-Expert' (Grasha, 2002, p. 140). Knowing which teaching style (or styles) the music teachers prefer might function as an instrument to answer the questions about how they implement the instruction. In the light of the aforementioned information, the problem statement and sub problems of the study will be presented below.

The problem statement of the study was determined as: "What are the levels of teaching style preferences of music teachers?"

In the study, within the frame of the main problem, these questions were attempted to be answered: Do the levels of teaching style preferences of music teachers show a significant difference according to their:

- Genders,
- Professional experience span,
- Attendance the in-service training regarding changing the musical instruction curriculum,
- Class size in which they conduct the music course?

Method

Research Design

The study is a relational study conducted to determine the preference levels of teaching styles of music teachers according to the variables stated in sub problems of the study.

Participants

In the study, while choosing the provinces among various geographical regions, the stratified sampling method, one of the random sampling types, was used. Accordingly, a province from each of the Mediterranean, Aegean, and Southeastern Anatolian regions, two provinces from each of Marmara, Central Anatolia, and Eastern Anatolia, and three provinces from the Blacksea region were included in the sample. In alphabetical order, the provinces in the sample are as follows: Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize, and Sinop. While choosing the teachers working in these twelve provinces, the basic random sampling method, one of the random sampling methods, was used. Accordingly, the sample group of the study was composed of 245 music teachers who were chosen by the basic random sampling method among music teachers who were working in the twelve provinces stated above during 2012-2013 school year, and who answered the scale of the study on a volunteer basis.

Instrument

The data collection instrument consists of the demographic questions and the scale of teaching styles. The demographic questions are used to determine the variable features stated in sub problems of the study. The teaching styles scale includes 40 items in total. The scale consists of 5 subscales as *expert*, *formal authority*, *personal model*, *facilitator*, and *delegator*. The scale was prepared as 7-point Likert scale, and encoding procedures were reflecting the extent to which the participants agreed with the stated item, with '1' referring to 'strongly disagree' and '7' referring to 'completely agree.' The teaching styles scale is a standard scale developed by Grasha. The Turkish version of the scale was developed by Üredi (2006).

Data Analysis

In the study, first of all, it was investigated whether or not the data fit in with the normal distribution through *the Kolmogorov-Smirnov test*, and it was determined which analyses were to be conducted. Because the items on the scale had normal distribution, *the Independent Sample t-Test* in contrasting the two groups, and *One-Way ANOVA* in contrasting more than two groups were utilized. When a significant difference was found among the groups after the variance analysis, then *the Scheffe Test*, one of the multiple comparison tests, was used to identify which groups were different from each other. In tests regarding the comparison of groups, the hypothesis of variance homogeneity was examined through *the Levene Test*, and it was determined which test statistics were to be considered 'significant.' In the study, the results obtained from the analyses were interpreted at the significance level of 0.05.

Results

According to the results obtained in this study, it was concluded that most of the music teachers (%33.50) preferred the *facilitator-personal model-expert* teaching style group more often than the other teaching style groups.

In the study, it was revealed that the levels of *delegator* teaching style of male music teachers ($x = 5.48$) were higher than the female music teachers' ($x = 5.29$). Furthermore, it was also revealed that the music teachers whose professional experience span was 11 years or longer had higher levels of the

delegator teaching style ($x=5.52$) than the music teachers whose professional experience span was between 6 and 10 years ($x=5.25$). Music teachers who attended in-service training about changing the musical instruction curriculum had higher levels of *delegator* teaching style ($x=5.47$) than other music teachers. Music teachers whose mean class size was limited to 36 students or above had higher levels of *formal authority* teaching style ($x=5.42$) than other music teachers.

Discussion, Conclusion & Implementation

In the study, in the classification of teaching styles, most of the music teachers (%33.50) were in *personal model* teaching style group. It could be considered as an expected result that most of the music teachers would prefer a group with *personal model* teaching style. Therefore, as Grasha (2002, p. 140) suggested: "The Personal Model teaching style is the predominant teaching style in developing various skills, such as playing a musical instrument, solving a mathematical problem, and learning how to dance. In this teaching style, students work with teachers collaboratively."

It seems reasonable that a teacher who prefers the *personal model* teaching style also prefers the *facilitator* teaching style. This assumption was confirmed by Grasha as well. According to Grasha, teachers who prefer the *facilitator* teaching style attempt to understand the needs and goals of students responsively. The main purpose of these teachers is to improve the students' capabilities of undertaking the responsibility, exhibiting efforts and behaviors independently (Grasha, 2002, p. 146).

Teachers in the group of *facilitator-personal model-expert* teaching style organize activities in order to foster the active learning, facilitate in-class interactions, and direct the teaching process. Students see the teacher as a counselor (an advisor), and can share their opinions explicitly (Grasha, 1994, 1996 & Yangarber-Hicks, 2000; Cite in: Altay, 2009, p. 33). The aforementioned are consistent with the constructivist approach, which the curriculum of music course was based on.

The teaching style determined to be preferred in the first place in this study is the teaching style group preferred in the second place in Üredi's study (2006). In Üredi's (2006) study, the beliefs and perceptions of the teachers of the grades I and II in primary schools on the profession of teaching were investigated according to their teaching style preferences. In order to examine the teaching style preferences of teachers, Grasha's "Scale of Teaching Styles" was applied to 1306 teachers who were working in different fields of study, such as pre-school teaching, primary school teaching, and teaching Turkish, maths, science, social studies, physical education, art, music, foreign languages, religious culture and moral knowledge, etc. In the study, it was revealed that music teachers preferred the *delegator-facilitator-expert* teaching style group in the first place (%50.00).

According to the results of the study, it was revealed that the levels of *delegator* teaching style of male music teachers ($x= 5.48$) were higher than the female music teachers' ($x= 5.29$). In the related studies, it was found that the teaching style differs depending on gender. For example, according to the findings of the studies of Sürel (2010) and Maden (2012), it was revealed that there were significant differences in teaching styles preferred by teachers according to their genders. However, the teaching styles among which significant differences were found earlier are different from the significant teaching style differences found in this study. In these studies, the mean levels of male teachers in *expert* and *formal authority* teaching styles were found to be higher than the female teachers'. Besides, the mean levels of female teachers in *facilitator* teaching style were higher than the male teachers'. In study fields apart from the music teaching, it was a considerable finding that male teachers preferred the teaching styles more often in which teacher-centered beliefs were predominant.

According to the results of this study, it was revealed that the music teachers whose professional experience span was 11 years or longer had higher levels of the *delegator* teaching style ($x=5.52$) than the music teachers whose professional experience span was between 6 and 10 years ($x=5.25$). It can be concluded from the findings that the more the teachers' professional working span increases, the more

experience they would have; and therefore, they would use the *delegator* teaching style at higher levels, which indirectly makes the students active.

In the study, it was found out that the levels of *delegator* teaching style of music teachers who attended in-service training on changing the curriculum of musical instruction ($x=5.47$) were higher than the other music teachers'. Therefore, it could be concluded from the results that attendance of in-service training on changing the curriculum of musical instruction functions as a factor for teachers to tend towards a high-level teaching style.

In the study, it was revealed that the music teachers whose mean class size was limited to 36 students or above had higher levels of the *formal authority* teaching style ($x=5.42$) than the other music teachers. It was concluded from the results that the more the number of students increases in a class, the more the teachers would turn from the student-centered teaching styles into teacher-centered teaching styles. In the light of the results of this study, the implications to be suggested to music teachers are as follows:

Some seminars that would make the music teachers become aware of the teaching styles could be organized, and teachers could be encouraged to attend them. It is important for music teachers to be aware of the teaching styles in implementing the expected goals in the curriculum of musical instruction established in accordance with the constructivist approach, which was put into practice in 2006. Teaching style is not an unchangeable feature of an individual. For this reason, music teachers could be included into the training programs where they could recognize and improve the *expert*, *formal authority*, *personal model*, *facilitator*, and *delegator* teaching styles. Thereby, music teachers could make the instruction more active by using the suitable teaching styles for students' learning. Researchers of musical education could investigate the effects of different variables on the teaching style preferences of music teachers.

Kaynakça

- Albuz, A. ve Akpınar, M. (2009). 2006 İlköğretim müzik dersi öğretim programı ve yeni yaklaşımlar. (8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*). Retrieved April 10, 2014 from www.muzikegitimcileri.net.
- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Andırcı, Ö. (2006). *İlköğretimde müzik derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin bir inceleme*. Unpublished master's thesis, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Grasha, A. F. & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48 (1), 2-10.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 178-200.
- Oğuz, A. (2011). Yapılandırmacılık, In B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (pp. 316-344). Ankara: Anı yayıncılık.
- Özdemir, N. & Koç, Y. (2007). *Müzik ilköğretim 6-7-8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sünbül, A. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sürel, S. (2010). Pamukkale Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim stillerini karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 1227-1242.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim 1.ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Unpublished Doctoral Thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.