

# Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Süleyman AVCI<sup>1</sup>, Suat YAPICI<sup>2</sup>, Mine AVCI<sup>3</sup>

1 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, suleyman.avci@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3185-3914.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, suatyapici@gmail.com, ORCID:0000-0003-0841-2213.

3 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, mineuluavci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3030-1253.

Gönderilme Tarihi: 26.09.2022 Kabul Tarihi: 11.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1180191

**Atf:** “Avcı, S.,Yapıcı, S., ve Avcı, M. (2023). Öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörler. *Millî Eğitim*, 52 (240), 2615-2642. DOI: 10.37669/milliegitim.1180191”

### Öz

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, öncelikle bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı kullanılarak, öğretmenlerin öğretim yöntem tercihlerini etkileyen faktörler, bu faktörlerin önem sıraları ve faktörlerin görev yapılan öğretim kademesi, cinsiyet ve mesleki deneyime göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan farklı ilçelerde görev yapan 371 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmenlerin Öğretim Yöntemi Tercihlerini Etkileyen Faktörler Ölçeği” 37 madde ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yöntem tercihlerini sırasıyla; öğretilecek konunun yapısı, kullanılan öğretim yönteminin özellikleri, öğrencilerin ön bilgisi, yeteneği, tutumu gibi özellikleri, öğrencilerin beklentileri, okulun fiziki yapısı, öğretmenin kendine olan güveni, kullanılacak yöntemin bilinirliği, fiziki-ekonomik imkânlar ve öğretmenin kaygılarının belirlediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yöntem tercihlerinde öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşıma eşit oranda önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin tercihlerinde öğrencileri daha fazla dikkate aldığı, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin tercihlerinin benzer olduğu, kadın öğretmenlerin yöntem tercihlerinde öğrenci özelliklerini, konu ve yöntem özelliklerini daha fazla dikkate aldığı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre yöntem tercihlerinde tüm faktörlerden daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** öğretim yöntemleri, öğretmen tercihleri, ölçek geliştirme

## Factors Affecting Teachers' Teaching Method Preferences

### **Abstract**

*The aim of this study is to determine the factors affecting the reasons why teachers prefer teaching methods and techniques they use. For this purpose, first of all, a measurement tool was developed. By using this instrument, the factors affecting teachers' teaching method preferences, the order of importance of these factors and whether the factors change according to the teaching level, gender and professional experience were examined. The data of the study were collected from 371 teachers working in different districts on the Anatolian side of Istanbul. The "Factors Affecting Teachers' Teaching Method Preferences Scale" developed within the scope of the research consists of 37 items and eight sub-dimensions. According to the research findings, the factors affecting teachers' method preferences are as follows: (a) the structure of the subject to be taught, (b) the characteristics of the teaching method used, (c) the characteristics of the students such as prior-knowledge, ability, and attitude, (d) the expectations of the students, (e) the physical characteristics of the school, (f) teacher's self-confidence, (g) awareness of the method to be used, (h) socio-economic opportunities and, (i) teachers' anxiety. It has been observed that teachers give equal importance to student and teacher-centered approach in their method preferences. In addition, it was determined that the preferences of primary and secondary school teachers were similar, and they considered students more. It has been revealed that female teachers consider student characteristics, subject, and method characteristics more in their method preferences. It has been determined that teachers who are new to the profession are more affected by all factors in their method preferences than experienced teachers.*

**Keywords:** *teaching methods, teacher preferences, scale development*

### **Giriş**

Öğretmenler, disiplin alanlarındaki bilgi, tutum ve becerileri sorumlu oldukları öğrencilere kazandırmakla yükümlüdürler. Kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi, etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile mümkündür. Öğretmenler, sınıflarında öğrenme-öğretme faaliyetlerini sürdürmek için çok çeşitli öğretim yöntem ve teknikler arasından bazılarını tercih etmektedir. Bu tercihlerinde, aldıkları hizmet içi eğitim, benimsedikleri eğitim felsefesi, eğitim sisteminin gerekleri, kendi öğrencilik ve mesleki deneyimleri ile meslektaşlarının uygulamalarından etkilenmektedirler (Kember, 1997; Lueddeke, 2003; Balachandran, 2015; OECD, 2009). Öğretmen eğitimi alanında yayınlanan kitaplarda, öğretmen adaylarına, yöntemlerini konuya, kazanımlara, öğrenci özelliklerine, sınıfın fiziki durumuna, öğrenci sayısına ve yöntemin özelliklerine göre belirlemeleri önerilmektedir (Fidan ve Erden, 1998; Küçükahmet, 2006; Çelenk, 2016; Uşun, 2007). Alan yazında bu bilgiler yer aldığı-

dan bilgilerin yer almasından öğretmen adaylarına bunların öğretildiği sonucuna varılabilir. Ders kitaplarında yer alan bu konular genel başlıklar hâlinde, detaya inmeden, az sayıda verilmektedir. Lisans öğrenimi sürecinde, öğretmen adaylarının yeterli bilgi edinerek, doğru öğretim yöntemi kullanımının önemini kavramış olması beklenmektedir. Uygun olmayan öğretim yöntemi tercihleri, öğrencilerin öğrenme motivasyonunun düşmesi, öğrenmenin daha uzun zaman alması ve eksik öğrenmelerin oluşması gibi olumsuz durumlara yol açmaktadır. Türk eğitim sisteminde öğretmenler, sınıf içerisindeki öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenmesini ne oranda sağlayabildikleri açılarından yeterli düzeyde kontrol edilmemektedir. Kontrol mekanizmasının yeterince işlememesi nedeniyle, her öğrenci grubunda, her derste, her konuda uygun olsun veya olmasın düz anlatım ve soru cevap teknikleriyle materyal kullanmadan öğretim yapılması oldukça yaygındır (Alım ve Girgin, 2004; Ocak, Yılmaz ve Mergen, 2012; Temelli ve Kurt, 2011; Ütkür, 2016). Oysaki bilimsel araştırmalar tarafından faydalı olduğu kanıtlanmış, her öğretim seviyesinde, her ders türü için çok sayıda öğretim yöntemi bulunmaktadır (Açıkgöz, 2007; Avcı ve Yüksel, 2014; Ocak, 2017; Çelenk, 2016). Öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına yönelik çok sayıda araştırma olmasına rağmen (Avcı ve Çakır, 2020; Azar ve Çepni, 1999; Balachandran, 2015; Ocak, 2017; Özer, 2002; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; OECD, 2009; Samuelowicz ve Bain, 1992, Prosser ve Trigwell, 1999; Taşkaya ve Muşta, 2008; Temelli ve Kurt, 2011; Taşpınar, 2010; Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Yeşilyurt, 2019a, Yeşilyurt, 2013), neden bunları tercih ettiklerine ilişkin kapsayıcı, sistematik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu alanda genel çerçeveyi görmek, detaylı bilgiye ulaşmak için kapsayıcı ve standart bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan alan yazın çalışmasında, öğretmenlerin yöntem tercihlerine ilişkin çeşitli ipuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan literatürden elde edilen bilgiler, çalışma kapsamında üç temel başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan birincisi; öğretmenlerin öğretim stillerini, ikincisi; öğretmenlerin öğretimi sırasında benimsediği eğitim felsefesi veya öğrenme kuramını, üçüncüsünü ise herhangi bir sınıflama olmaksızın sadece öğretmenlerin tercihlerini anlamaya yönelik bulgular oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yöntem tercihleri hakkında ipucu elde edilebilecek en kapsamlı çalışmalar, öğretim stili kuramları çerçevesinde yapılmaktadır. Öğretim stili, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik eğitim öğretim ortamında sergiledikleri sürekli ve tutarlı davranışlardır (Grasha, 2002; Fischer ve Fischer, 1979). Öğretim stili, öğretmen öğrenci etkileşimi, uygulanan öğretim stratejisi, ölçme teknikleri, kullanılan materyal ve öğretimle ilgili tüm uygulamaları kapsamaktadır. Öğretim stilleri bütüncül sınıf uygulamaları olup farklı stiller duruma göre aynı öğretim stratejilerini kullanabilmektedir (Fischer ve Fischer, 1979; Yeşilyurt, 2019b). Öğretim stillerinin tanımlanmasına yönelik Dunn ve Dunn (1979), Fischer ve Fischer (1979), Butler (1987), Grasha (1996)

gibi kuramcılar tarafından geliştirilen ve kendi isimleriyle adlandırılan çok sayıda öğretim stili modeli bulunmaktadır. En çok bilinen Grasha modelinde; uzman, resmî otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olarak isimlendirilen beş öğretim stili bulunmaktadır. Uzman ve resmî otorite öğretmen-konu merkezli öğretim stratejilerini, kişisel model stili iş birliğine dayalı öğretimi, kolaylaştırıcı ve temsilci stilleri ise öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanmaktadır (Grasha, 1996, 2002). Öğretim stilleri de bir tercih olup öğretim yöntemi tercihlerine yönelik nedenleri ortaya koymaktadır fakat öğretim stili tercihlerinin nedenlerini belirlemeye yönelik araştırma sonuçları dolaylı olarak yöntem tercihlerinin nedenlerini vermektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin kendi fikirlerinden, inançlarından, deneyimlerinden (Heimlich ve Norland, 2002), öğrencilerin öğrenme stillerinden (Felder ve Henriques, 1995; Lardner, 1989), mesleki algılarından (Üredi ve Üredi, 2007), mesleğe yönelik tutumlarından, mesleki deneyimlerinden (Serin, 2008) etkilendiği tespit edilmiştir. Aynı nedenler yöntem tercihleri için de kullanılır.

Öğretmenlerin yöntem tercihleri, benimsedikleri öğrenme kuramlarına ve öğretim sürecindeki odaklarına (konu veya öğrenci) göre de farklılık göstermektedir. Bu kapsamda en çok bilinen sınıflama, öğretmen-konu merkezli olma veya öğrenci merkezli olma biçimindedir (Kember, 1997; Entwistle ve Walker, 2002; Kember, 1997; Prosser ve Trigwell, 1999). Öğrenci merkezli öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini veya bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştıranlardır. Bu öğretmenler daha çok, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve kendi bilgi ve anlamlarını oluşturma için onları cesaretlendirme üzerine odaklanmaktadır. Konu merkezli öğretmenler ise bir otorite olarak, konunun direkt aktarımı üzerine odaklanırlar (Samuelowicz ve Bain, 2001; Trigwell ve Prosser, 1996; Biggs, 1999; Prosser ve Trigwell, 1999; Vermunt ve Verloop, 1999; Kember ve Kwan, 2002). Öğrenci merkezli öğretmen uygulamaları temelde yapılandırmacı eğitim felsefesinin ilkelerine dayanmaktadır (Attard, Di Loio, Geven ve Santa, 2010). Buradan hareketle öğrenci merkezli eğitimi sınıfında uygulayan bir öğretmenin tercihlerini, benimsediği eğitim felsefesi yönlendirir diyebiliriz.

Yukarıdakilerin dışında, farklı amaçlarla yapılan çalışmalarda ve ders kitaplarında öğretmenlerin öğretim yöntemi tercihlerinin nedenlerine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerin öğretim yöntemi tercihlerini belirleyen etkenlerin başında konunun özelliği, öğretim kazanımlarının düzeyi şeklinde ifade edilebilecek, öğretilecek konuya ait nedenler gelmektedir (Temelli ve Kurt, 2011; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Özer, 2002; Yeşilyurt, 2013; Küçükahmet, 2006; Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Aydın, 1998; Taşkaya ve Muşta, 2008). Derslerin türü de öğretmenin uyguladığı öğretim biçimini etkilemektedir. Üniversite seviyesinde yapılan araştırmalara göre fen, mühendislik ve tıp gibi alanlarda öğretim elemanları daha çok öğretmen

merkezli, sosyal bilimlerde ise öğrenci merkezli öğretim yollarını kullanmaktadır. Burada belirleyici etken, öğretim elemanlarının öğretim yaptıkları alandır (Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi and Ashwin 2006). Yöntem tercihini etkileyen faktörlerin önemli bir bölümü öğrencileri merkeze alanlardır. Yöntemin öğrenci ilgisini çekmedeki başarısı, öğrencilerin ön bilgi düzeyleri, öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, sınıfın genel atmosferi, öğrenciye bilgi dışında kazandırılmak istenen beceriler bu kapsamda yer almaktadır (Balachandran, 2015; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Özer, 2002; Taşkaya ve Muşta, 2008; Yeşilyurt, 2013; Küçükahmet, 2006; OECD, 2009; Samuelowicz ve Bain, 1992, 2001; Prosser ve Trigwell, 1999). Sınıf ve okulun fiziki yapısı ile ekonomik anlamdaki imkânları, yöntem tercihini etkileyen üçüncü grubu oluşturmaktadır. Yöntemin maliyeti, yeterli araç-gerecin olup olmaması, sınıftaki öğrenci sayısı, okulun fiziki donanımı bu kapsamda yer alan nedenlerdir (Balachandran, 2015; Temelli ve Kurt, 2011; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Yeşilyurt, 2013; Fidan ve Erden, 1998; Azar ve Çepni, 1999; Küçükahmet, 2006; Aydın, 1998; OECD, 2009; Ocak, 2017; Taşpınar, 2010). Yöntemin kendisinin zaman alıp almaması, öğrenmeyi ne derece sağladığı ve kolaylaştırdığı, zevkli olma durumu da yönetime ilişkin nedenlerdendir (Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Yeşilyurt, 2013; Küçükahmet, 2006; Taşkaya ve Muşta, 2008). Kember ve Kwan (2002) ve Trigwell ve Prosser (1996), öğretmenlerin iyi öğretimin ne olduğuna ilişkin fikirlerinin onların öğretim uygulamalarını yönlendirdiğini ifade etmektedir. TALIS araştırmasında da benzer biçimde öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları ile pratikleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2009). Öğretmenlerin bir öğretim yöntemini uygulaması için onun hakkında bilgi ve beceri sahibi olması (Balachandran, 2015; Naylor ve Keogh, 1999; Uşun, 2007; Azar ve Çepni, 1999; Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Önen, Saka, Erdem, Uzala ve Gürdal. 2008; Demirel, 2006; Gönen ve Kocakaya, 2006), uygulama konusunda kendisine inanması (Uşun, 2007) ve yönetime yatkın olması gerekmektedir (Küçükahmet, 2006). Özellikle bilgi eksikliği yöntem kullanımını engelleyen etkenlerin başında gelmektedir (Prosser ve Trigwell, 1999; Åkerlind, 2003). OECD (2009) tarafından farklı ülkelerdeki öğretmenler üzerinde yapılan TALIS araştırması, yöntem tercihlerinin nedenlerini ortaya koyma açısından en kapsamlı çalışmadır. Araştırma bulgularına göre, sınıf ve okul kalabalık olduğunda öğrenci öğretmen etkileşimi azalmakta ve daha az öğrenci merkezli yöntemler kullanılmaktadır. Sınıflarda yetenekli öğrencilerin sayısının artması öğretmenleri daha fazla öğrenci merkezli uygulama kullanımına yönlendirmektedir. Yetenekli öğrenciler hem daha çeşitli hem de zorlayıcı etkinliklerle karşılaşmaktadır. Fen ve matematik öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha fazla öğretmen-konu merkezli, yapılandırılmış etkinlikleri kullanmayı tercih etmektedir. Bunun yanında fen ve matematik öğretmenleri yapılandırmacılığı fikren daha fazla

kabul etmektedir. Özel okullarda öğrenci-öğretmen etkileşimi daha fazla olmaktadır (OECD, 2009).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma ile öğretmenlerin öğretim yöntem tercihlerini etkileyen faktörlerin çok boyutlu olarak ele alınıp incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda, yöntem tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi için standart bir ölçme aracı geliştirilmesi de planlanmıştır.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörler arasında etkileme gücü açısından farklılıklar bulunuyor mu?
3. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörler görev yaptıkları eğitim seviyesine, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıyor mu?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları, öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Araştırma tasarımında, nicel araştırma kapsamında yer alan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma için öncelikle bir ölçme aracı geliştirilmiş ve bu ölçme aracı vasıtasıyla öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Sonrasında bu faktörlerin görev yapılan eğitim seviyesi, cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenlerine göre değişip değişmedikleri incelenmiştir.

### **Örnekleme**

Araştırma verileri, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan farklı ilçelerde görev yapan 371 öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenlerin yüzde 33,9'u kadın, yüzde 66,1'i ise erkektir. Öğretmenlerin yüzde 25,7'si 1-3 yıl arası, yüzde 13,8'i 4-5 yıl arası, yüzde 18,7'si 6-10 yıl arası, yüzde 14,6'sı 11-15 yıl arası, yüzde 15,2'si 16-20 yıl arası ve yüzde 11,9'u 21 ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin yüzde 29,1'i ilkokul, yüzde 30,5'i ortaokul, yüzde 40,4'ü ise lisede çalışmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplamak için “Öğretmenlerin Öğretim Yöntemi Tercihlerini Etkileyen Faktörler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracı, araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Maddelerin hazırlanmasında öncelikle bu çalışmanın giriş kısmında atıf yapılan araştırmaların sonuçlarından faydalanılmıştır. Araştırmacı, madde yazımı için farklı branşlardan (sınıf, fen bilgisi, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, biyoloji) ve öğretim seviyesinden (ilkokul, ortaokul ve lise) 1-8 yıl arası deneyime sahip 10 öğretmenle 2’şer saatlik 2 beyin fırtınası toplantısı gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda araştırmacı öncelikle çalışmanın amacını ve kapsamını, literatür taraması sonucu oluşturduğu maddeleri öğretmenlerle paylaşmıştır. Sunulan maddeler çıkış noktası olacak biçimde, grup çalışmaları sonunda 58 madde belirlenmiştir. Maddeler, öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkilediği varsayılan, öğrenci (14 madde), öğretmen (19 madde), konu (4 madde) ve dışsal etkenler (20 madde) olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Maddeler anlaşılabilirliğin ve uygunluğun kontrol edilmesi için 20 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış ve sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Geliştirilen ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 371 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında en az 300, madde başına ise en az 5 katılımcı olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmada ulaşılan sayı katılımcı sayısı şartlarını sağlamaktadır. Elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermedikleri kontrol edilmiştir. Uygulanan Kolmogorov Smirnov Z testi sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ( $Z=.993$ ,  $p=.278$ ). Ardından, veri dağılımının açıklayıcı faktör analizi yapmak için yeterli olup olmadığını test etmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi, ölçek maddelerinin faktör yapılarına ayrılıp ayrılmayacağını test etmek için ise Barlett testi uygulanmıştır. KMO testi sonucu  $.891 > .60$ , Barlett testi sonucu  $p=.000 < .05$  değerleri elde edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu sonuçlara göre, KMO değerinin katılımcı sayısının faktör analizi yapmak için yeterli olduğu ve ölçek maddelerinin faktör yapılarına ayrılabilceği görülmüştür (Seçer, 2018). Elde edilen değerler verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Analiz kapsamında faktör yük değeri  $.30$ ’un altında olan, iki ve üzeri faktörde yük değere sahip olup aralarında  $.10$ ’dan az fark olan 21 madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Kalan 37 madde eigen değerleri 3.606 ile 1.338, açıklanan varyans oranı yüzde 9.490 ile yüzde 3.522 arasında olan sekiz alt boyut altında toplanmıştır. Sekiz boyutun toplam varyans oranı % 54,317’dir (Bkz. Tablo 1). Birinci faktörün yük değerleri  $.635-.436$  (7 madde), ikinci faktörün yük değerleri  $.769-.535$  (5 madde), üçüncü faktörün yük değerleri  $.808-.479$  (5 madde), dördüncü faktörün yük değerleri  $.684-.463$

## Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler

(5 madde), beşinci faktörün yük değerleri .702-.461 (6 madde), altıncı faktörün yük değerleri .657-.436 (5 madde), yedinci faktörün yük değerleri .778-.645 (2 madde), sekizinci faktörün yük değerleri .678-.424 (2 madde) arasındadır (Bkz. Tablo 2). Tüm maddelerin faktör yük değerleri alt sınır olan .40 üzerindedir (Can, 2017).

**Tablo 1**

*Ölçek Alt Boyutlarına Ait Değerleri*

Faktörler	Eigen Değerleri	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Kümülatif Varyans Yüzdesi
1	3,606	9,490	9,490
2	3,530	9,288	18,778
3	3,102	8,163	26,941
4	2,717	7,151	34,092
5	2,623	6,903	40,996
6	2,173	5,719	46,715
7	1,550	4,080	50,795
8	1,338	3,522	54,317

**Tablo 2**

*Ölçek Maddelerine Ait Madde Yük Değerleri*

Madde No	Faktörler			Madde No	Faktörler				
	1	2	3		4	5	6	7	8
1	,635			18	,684				
2	,611			19	,629				
3	,607			20	,545				
4	,607			21	,514				
5	,589			22	,463				
6	,569			23		,702			
7	,436			24		,643			
8		,769		25		,595			
9		,720		26		,578			
10		,683		27		,545			
11		,625		28		,461			
12		,535		29			,657		
13			,808	30			,621		

14	,728	31	,604
15	,660	32	,444
16	,590	33	,436
17	,479	34	,778
		35	,645
		36	,678
		37	,424

Ölçeğin bütün maddeleri için Cronbach Alfa ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .91'dir. Alt boyutlar için hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla, .89, .87, .83, .80, .78, .75, .73 ve .71 şeklindedir. Elde edilen bulgular ölçeğin iç güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Ölçeğin alt boyutları arasında, pozitif yönde .544 düzeyinde en düşük ise yine pozitif yönde .224 düzeyinde ilişki bulunmuştur. İlişki değerlerinin çoğu .20-.50 aralığındadır. Bu bulgularlar alt boyutların binişik olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Yukarıda belirtildiği üzere ölçek maddelerinin dağılımı araştırmacı tarafından öğrenci, öğretmen, konu ve dışsal etkenler biçiminde dört alt başlık altında hazırlanmıştır. Faktör analizi sonucunda bu dört başlık kendi içerisinde de alt başlıklara ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda alt boyutların isimleri ve ölçtüğü özellikler yer almaktadır. Beşinci ve altıncı alt boyutlar benzer özellikleri ölçmesi nedeniyle elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanabilir. İlgili alt boyutlar benzer özelliği ölçmesi nedeniyle aynı şekilde isimlendirilmiştir.

**Tablo 3**

*Ölçek Alt Boyutları*

1. Faktör	Öğretmen Tercih-Teknik Etkenler	Bu faktör, yöntem tercihinde konu yapısının ve yöntem özelliklerinin etkisini ölçmektedir.
2. Faktör	Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik İmkanlar	Bu faktör, yöntem tercihinde okulun fiziki imkânlarının ve öğrencilerin maddi olanaklarının etkisini ölçmektedir.
3. Faktör	Öğretmen Tercih-Duyuşsal Etkenler	Bu faktör, öğretmenin çeşitli kaygılarının, cesaretinin ve çevrenin tavrının yöntem seçiminde etkisini ölçmektedir.
4. Faktör	Dışsal Etkenler-Yöntemin Bilinirliği	Bu faktör, yöntemin daha önceki kullanıp kullanılmadığı, başarıyı sağlamada etkili olup olmadığı gibi kanıtların etkisini ölçmektedir.

## Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler

5. Faktör	Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	Bu iki faktör öğrencilerin akademik yetenekleri ile; derse, öğretmene ve yönetime ilişkin tutumlarının etkisini ölçmektedir.
6. Faktör	Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	
7. Faktör	Öğretmen Tercih-Kendilik Algısı	Bu faktör, öğretmenin yöntem kullanmada kendine güvenini ölçmektedir.
8. Faktör	Dışsal Etkenler- Okulun yapısı	Bu faktör, okulun türü, öğrencilerin durumu gibi özelliklerin etkisini ölçmektedir.

**Tablo 4**

### *Ölçek Maddeleri*

<b>Dersteki yöntem-teknik tercihi;</b>	
1	Yöntemin kullanılabilirliği etkiler.
2	Yöntemin pratik olması etkiler.
3	Konunun hangi aşamasında olduğum ( giriş –ana –sonuç) etkiler.
<b>1</b>	4 Uygun öğretim materyallerinin olup olmaması etkiler.
5	Konunun yapısı ve özelliği etkiler.
6	Konu için programda ayrılan süre etkiler.
7	Dersin kazanımları etkiler.
8	Öğrencilerin ekonomik durumu etkiler.
9	Okulun ekonomik durumu etkiler.
<b>2</b>	10 Sınıfın fiziki durumu etkiler.
11	Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu etkiler.
12	Yöntemin ekonomik olması (para, zaman, iş yükü) etkiler.
13	Konuları yetiştirememeye endişem etkiler.
14	Yöntem uygulamanın kalıcı öğrenme sağlayıp sağlayamayacağı etkiler.
<b>3</b>	15 Yeni bir yöntem uygulamanın getireceği sonuca ilişkin kaygım.
16	İşini iyi yaptığımı düşündüğüm meslektaşlarımla uygulamaları etkiler.
17	Yeni bir yöntem uygulama için risk alma isteğim etkiler.
18	Yöntemin daha önce başarılı olup olmadığı etkiler.
19	Diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin desteği etkiler.
<b>4</b>	20 Dünya’da/ Türkiye’de genel kabul görmüş eğitim akımları etkiler.
21	Tecrübeli öğretmenlerin rehberliği etkiler.
22	Yöntemin güncelliği etkiler.

	23	Öğrencilerin ortalama akademik başarısı etkiler.
	24	Öğrencilerin öğrenme motivasyonu etkiler.
5	25	Sınıfta üstün yetenekli öğrenci olup olmadığı etkiler.
	26	Öğrencilerin bana yönelik tutumları etkiler.
	27	Öğrencilerin yöntemden hoşlanıp hoşlanmadığı etkiler.
	28	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı etkiler.
	29	Öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgi düzeyleri etkiler.
	30	Öğrencilerin dersin işleyişine ilişkin talepleri etkiler.
6	31	Öğrencilerde konu dışındaki geliştirilmek istediğim ek beceriler (öz yeterlilik, uyum vs) etkiler.
	32	Öğrencilerin derse yönelik tutumu etkiler.
	33	Öğrencilerin yönetime yönelik tepkileri etkiler.
7	34	Kişisel eğitim felsefem etkiler.
	35	Alanımdaki bilgi düzeyim etkiler.
8	36	Sınıf mevcudu etkiler.
	37	Görev yaptığım okul tipi (devlet-özel-imam hatip-meslek-anadolu) etkiler.

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında son olarak Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeks değerlerinden  $X^2/sd$  ( $1.597 < 2$ ) ve RMSEA'nın ( $.040 \leq .05$ ) iyi uyumu, CFI ( $.913 \geq .90$ ), TLI ( $.900 \geq .90$ ), ve IFI ( $.915 \geq .90$ ) ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Byrne, 2001; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 1996). Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Açıklayıcı Faktör Analizi ile ulaşılan sekiz boyutlu yapıyı desteklemektedir.

### Tablo 5

#### *Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeks Değerleri*

Uyum İyiliği İndeksleri	Elde Edilen Değer	Alt Değer	Karar
$X^2/Sd$	1.597	< 2	İyi Uyum
RMSEA	.040	$\leq .05$	İyi Uyum
CFI	.913	$\geq .90$	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	.900	$\geq .90$	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	.915	$\geq .90$	Kabul Edilebilir Uyum

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmanın verileri, 2022 yılı Eylül ayı içerisinde gönüllülük esasına göre, basılı formlar kullanılarak yüz yüze anket uygulaması yoluyla toplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışması için toplanan veriler, aynı zamanda araştırmanın diğer amacına yönelik bulguların elde edilmesi için de kullanılmıştır.

Verilerin analizi IMB SPSS 24.0 programı aracılığıyla yapılmıştır. Ölçek çalışmasında, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov Z testi, yapı geçerliği Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri, güvenilirlik ise Cronbach Alfa testi ile yapılmıştır. Ölçek maddelerine verilen cevapların dağılımının gösterilmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t testi, görev yapılan okul ve mesleki deneyime göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise ANOVA testi yapılmıştır. Bu iki parametrik analiz öncesinde yapılan Shapiro-Wilks testine göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Etik Kurul İzni:** Bu araştırma, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan 15.08.2022 tarih ve 341165 sayılı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

### **Bulgular**

Bu başlık altında yer alan araştırma bulgularında öncelikle öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörlere, ardından bu faktörlerin, görev yapılan seviyeye, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre değişip değişmediğine değinilmiştir.

### **Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler**

Öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bunlar arasında bir önem sırasının olup olmadığı şeklinde ifade edilen iki araştırma sorusuna ait bulgular bu başlık altında ele alındı. Bu soruların cevabı için, geliştirilen ölçeğin alt boyutları ve maddeleri üzerinde değerlendirmeler yapıldı. Tablo 6'da, ölçeğin sekiz alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının büyükten küçüğe sıralanması yer almaktadır.

**Tablo 6***Ölçeğin Alt Boyutlarının Ortalama Değerleri*

Faktör No	Faktör	Ort.	Std. Sapma
1	Öğretmen Tercihi-Teknik Etkenler	4,06	,56
6	Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	3,94	,55
5	Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	3,90	,61
8	Dışsal Etkenler- Okulun yapısı	3,88	,75
7	Öğretmen Tercihi- Kendilik Algısı	3,79	,91
3	Dışsal Etkenler- Yöntemin Bilinirliği	3,55	,67
2	Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik imkânlar	3,34	,83
3	Öğretmen Tercihi-Duyuşsal Etkenler	3,33	,72
	Toplam	3,72	,46

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yöntem tercihlerini genel olarak; konunun yapısı, yöntemin özellikleri, öğrencilerin özellikleri, öğrencilerin beklentileri, okulun fiziki yapısı, öğretmenin kendine olan güveni, yöntemin bilinirliği, fiziki-ekonomik imkânlar ve öğretmenin kaygıları etkilemektedir. Bu faktörlerin tercihleri etkileme düzeyleri önemliden önemsiz doğru, yukarıda sayıldığı şekildedir. Tablo 6'da yer alan ortalamalardan, kendi aralarında bir önem sırası olmasına rağmen sayılan tüm etkenlerin öğretmenlerin yöntem tercihlerinde oldukça yüksek oranda belirleyici etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Buradan özetle; öğretmenlerin yöntem tercihlerini, ilk sırada konu ve yöntem özelliklerinin, ikinci sırada ise öğrenci özelliklerinin belirlediği görülmektedir. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yöntem tercihlerini öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımların benzer biçimde yönlendirdiği sonucuna ulaşılabilir. Tablo 7'de ölçek maddelerinin en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru sıralanışı yer almaktadır.

**Tablo 7***Ölçek Maddelerine Verilen Cevapların Sıklık Dağılımı*

Madde No	Faktör	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman		Ort
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
23	5	--	--	4	1.1	30	8.1	181	48.8	156	42.0	4.32
24	5	1	0.3	12	3.2	39	10.5	160	43.1	159	42.9	4.25
1	1	3	0.8	5	1.3	44	11.9	162	43.7	157	42.3	4.25

Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler

5	1	1	0.3	8	2.2	54	14.6	165	44.5	143	38.5	4.19
29	6	5	1.3	6	1.6	44	11.9	177	47.7	139	37.5	4.18
32	6	2	0.5	13	3.5	48	12.9	168	45.3	140	37.7	4.16
2	1	4	1.1	12	3.2	57	15.4	162	43.7	136	36.7	4.12
4	1	4	1.1	14	3.8	52	14.0	173	46.6	128	34.5	4.10
7	1	1	0.3	10	2.7	67	18.1	168	45.3	125	33.7	4.09
27	5	5	1.3	16	4.3	62	16.7	170	45.8	118	31.8	4.02
6	1	4	1.1	18	4.9	61	16.4	170	45.8	118	31.8	4.02
30	6	2	0.5	8	2.2	83	22.4	169	45.6	109	29.4	4.01
36	8	10	2.7	28	7.5	65	17.5	128	34.5	140	37.7	3.97
35	7	13	3.5	26	7.0	55	14.8	149	40.2	128	34.5	3.95
18	4	6	1.6	25	6.7	75	20.2	171	46.1	94	25.3	3.87
22	4	2	0.5	25	6.7	95	25.6	152	41.0	97	26.1	3.85
31	6	3	0.8	20	5.4	102	27.5	160	43.1	86	23.2	3.82
12	2	11	3.0	39	10.5	82	22.1	134	36.1	105	28.3	3.76
10	2	8	2.2	34	9.2	98	26.4	137	36.9	94	25.3	3.74
37	8	20	5.4	37	10.0	87	23.5	122	32.9	105	28.3	3.69
26	5	21	5.7	35	9.4	82	22.1	137	36.9	96	25.9	3.68
3	1	12	3.2	30	8.1	99	26.7	160	43.1	70	18.9	3.66
34	7	16	4.3	45	12.1	85	22.9	134	36.1	91	24.5	3.64
25	5	12	3.2	54	14.6	90	24.3	118	31.8	97	26.1	3.63
33	6	10	2.7	37	10.0	120	32.3	153	41.2	51	13.7	3.53
16	3	9	2.4	42	11.3	122	32.9	146	39.4	52	14.0	3.51
28	5	13	3.5	42	11.3	135	36.4	107	28.8	74	19.9	3.50
21	4	11	3.0	44	11.9	122	32.9	137	36.9	57	15.4	3.50
20	4	10	2.7	47	12.7	118	31.8	142	38.3	54	14.6	3.49
13	3	21	5.7	50	13.5	122	32.9	116	31.3	62	16.7	3.40
9	2	29	7.8	59	15.9	109	29.4	115	31.0	59	15.9	3.31
15	3	13	3.5	58	15.6	150	40.4	109	29.4	41	11.1	3.29
17	3	13	3.5	53	14.3	161	43.4	106	28.6	38	10.2	3.28
11	2	28	7.5	67	18.1	112	30.2	109	29.4	55	14.8	3.26
14	3	17	4.6	60	16.2	157	42.3	103	27.8	34	9.2	3.21
19	4	29	7.8	85	22.9	128	34.5	90	24.3	39	10.5	3.07
8	2	80	21.6	94	25.3	107	28.8	58	15.6	32	8.6	2.64

Tablo 7’de ölçek maddelerine verilen cevaplara ilişkin sıklık dağılımları ve ortalama değerler yer almaktadır. Ortalamanın artması, ilgili maddenin öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerinde daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Ölçek puanlaması bir ile beş arası olup orta puan üçtür. Buna göre, sekizinci madde dışındaki tüm maddelerin ortalamasının üç puan üzerinde olduğu görülmektedir. Özetle tüm maddelerin, öğretmenlerin yöntem tercihleri üzerinde kısmen de olsa etkili olduğu söylenebilir.

Maddeler içerisinde, en yüksek ortalamaya sahip olan ilk 10 tanesine göre, öğretmenlerin tercihlerinin genel olarak öğrenci özellikleri ile yöntem ve konu özelliklerinden etkilendiği söylenebilir. Bu maddelerden, ilk beş sırayı, öğrencilerin ortalama akademik başarısı, öğrencilerin öğrenme motivasyonları, yöntemin kullanılabilirliği, konunun yapısı ve öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgi düzeyleri oluşturmaktadır. Yöntem tercihinde dışsal etkenler ve öğretmen tercihi en az dikkate alınanları oluşturmaktadır. Öğretmen tercihlerine en az etki eden son beş madde, öğrencilerin ekonomik durumu, diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin desteği, yeni bir yöntem uygulamanın getireceği sonuca ilişkin kaygı, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu ve yeni bir yöntem uygulama için risk alma isteği oluşturuyor. Maddeler bazındaki sonuçlara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yöntem tercihi yaparken öncelikle öğrencileri, sonra yöntemi dikkate aldıkları görülmektedir. Özetle öğretmenlerin yöntem tercihlerinde öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşıma eşit oranda önem verdikleri görülmektedir.

### **Demografik Değişkenlerin Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerine Etkisi**

Bu başlık altındaki bulgular, araştırmanın öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörlerin görev yaptıkları eğitim seviyesine, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik ifade edilen üçüncü sorusuna cevap bulmaya yöneliktir. Tablo 8’de ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların görev yapılan eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Seviyesine Göre Yöntem Tercihi Puan Ortalamalarının Karşılaştırması*

Faktör		N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Scheffe
Öğretmen Tercihi-Teknik Etkenler	A-İlkokul	108	4.07	.61	5.112	.006	B>C
	B-Ortaokul	113	4.24	.51			
	C-Lise	150	4.00	.56			
Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik imkânlar	A-İlkokul	108	3.62	.85	7.983	.000	A>C
	B-Ortaokul	113	3.48	.81			
	C-Lise	150	3.21	.81			
Öğretmen Tercihi-Duyuşsal Etkenler	A-İlkokul	108	3.60	.76	10.465	.000	A-B>C
	B-Ortaokul	113	3.49	.63			
	C-Lise	150	3.21	.70			
Dışsal Etkenler-Yöntemin Bilinirliği	A-İlkokul	108	3.75	.67	7.018	.001	A-B>C
	B-Ortaokul	113	3.68	.61			
	C-Lise	150	3.45	.67			
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	A-İlkokul	108	4.06	.62	7.990	.000	A-B>C
	B-Ortaokul	113	4.05	.51			
	C-Lise	150	3.80	.61			
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	A-İlkokul	108	4.07	.56	3.211	.041	--
	B-Ortaokul	113	3.99	.55			
	C-Lise	150	3.88	.54			
Öğretmen Tercihi-Kendilik Algısı	A-İlkokul	108	3.94	.89	3.563	.029	--
	B-Ortaokul	113	3.97	.75			
	C-Lise	150	3.70	.94			
Dışsal Etkenler-Okulun yapısı	A-İlkokul	108	3.85	.83	.269	.765	--
	B-Ortaokul	113	3.84	.74			
	C-Lise	150	3.91	.74			

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre görev yeri ilkokul, ortaokul ve lise olan öğretmenler arasında ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları açısından farklılar bulunmaktadır. Ortalamalar ve ANOVA sonuçlarına göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yöntem tercihi konusundaki düşünce yapılarının benzer olduğu, lise öğretmenlerinin ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden farklı oldukları anlaşılmaktadır. Tüm alt boyutlarda lise öğretmenlerinin ortalamaları ilkokul ve ortaokul

öğretmenlerinden daha düşüktür. Detaya inildiğinde, konunun yapısı ve yöntemin özelliklerini en çok ortaokul öğretmenlerinin ( $p<0.05$ ), okulun fiziki yapısı ve öğrencilerin imkânlarını ise en çok sınıf öğretmenlerinin dikkate aldığı anlaşılmaktadır ( $p<0.05$ ). Öğrenci özelliklerini, yöntemin bilinirliğini, öğretmenin kendine güvenini ve kaygılarını ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerinden daha az dikkate almaktadır ( $p<0.05$ ).

Ortalamalar bazında, seviye grupları kendi içerisinde değerlendirildiğinde, ilkokul öğretmenlerinde öğrenci özellikleri ile konunun yapısı ve yöntemin özellikleri (4.06-4.07) yöntem tercihinde en belirleyici etkenleri oluşturmaktadır. Ortaokul (4.24) ve lise (4.00) öğretmenlerinde konunun yapısı ve yöntemin özellikleri daha çok ön planda bulunmaktadır. Lise öğretmenlerinin yöntem tercihinde ise okulun yapısı (okul türü ve sınıf mevcudu), öğrenci özelliklerinden daha belirleyici etkiye sahiptir. Tablo 9’da ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplarda t testi analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Puan Karşılaştırmaları*

	Cinsiyeti	N	Ort	Ss.	t	p
Öğretmen Tercihi-Teknik Etkenler	Erkek	121	3.96	.61	-2.340	<b>.020</b>
	Kadın	237	4.11	.54		
Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik imkânlar	Erkek	121	3.20	.91	-1.983	<b>.048</b>
	Kadın	237	3.38	.79		
Öğretmen Tercihi-Duyuşsal Etkenler	Erkek	121	3.28	.78	-.742	.459
	Kadın	237	3.34	.68		
Dışsal Etkenler-Yöntemin Bilinirliği	Erkek	121	3.53	.72	-.125	.901
	Kadın	237	3.54	.64		
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	Erkek	121	3.86	.58	-.831	.407
	Kadın	237	3.91	.60		
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	Erkek	121	3.84	.57	-2.542	<b>.011</b>
	Kadın	237	3.99	.52		
Öğretmen Tercihi-Kendilik Algısı	Erkek	121	3.83	.92	.630	.529
	Kadın	237	3.76	.88		
Dışsal Etkenler-Okulun yapısı	Erkek	121	3.78	.83	-1.661	.098
	Kadın	237	3.92	.71		

## Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler

Tablo 9’da yer alan bulgulara göre, kadın ve erkek öğretmenler arasında ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları açısından farklılıklar bulunmaktadır. Genel olarak ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark, konunun yapısı ve yöntemin özellikleri, okulun fiziki özellikleri ve öğrenci özellikleri açısından istatistiki olarak da anlamlıdır ( $p<0.05$ ). Erkek ve kadın öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte, kadın öğretmenlerin yöntem tercihlerinde öğrenciye, konuya, ekonomik imkânlarla daha duyarlı oldukları söylenebilir. Tablo 10’da ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 10**

### *Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Puan Karşılaştırmaları*

Faktör		N	Mean	Std. Sapma	F	p	Scheffe
Öğretmen Tercihi- Teknik Etkenler	A-1-3 yıl arası	95	4.25	.48	5.311	.000	A>E-F
	B-4-5 yıl arası	51	4.11	.54			
	C-6-10 yıl arası	69	4.08	.48			
	D-11-15 yıl arası	54	4.01	.63			
	E-16-20 yıl arası	56	3.91	.44			
	F-21 ve üzeri	44	3.81	.76			
Dışsal Etkenler- Fiziki ve Ekonomik imkânlar	A-1-3 yıl arası	95	3.46	.81	1.915	.091	--
	B-4-5 yıl arası	51	3.45	.66			
	C-6-10 yıl arası	69	3.27	.87			
	D-11-15 yıl arası	54	3.44	.88			
	E-16-20 yıl arası	56	3.12	.86			
	F-21 ve üzeri	44	3.18	.89			
Öğretmen Tercihi- Duyuşsal Etkenler	A-1-3 yıl arası	95	3.45	.68	1.253	.284	--
	B-4-5 yıl arası	51	3.32	.62			
	C-6-10 yıl arası	69	3.28	.79			
	D-11-15 yıl arası	54	3.41	.66			
	E-16-20 yıl arası	56	3.26	.71			
	F-21 ve üzeri	44	3.17	.85			

	A-1-3 yıl arası	95	3.67	.58			
	B-4-5 yıl arası	51	3.49	.58			
Dışsal Etkenler- Yöntemin Bilinirliği	C-6-10 yıl arası	69	3.36	.74	2.111	.064	--
	D-11-15 yıl arası	54	3.65	.74			
	E-16-20 yıl arası	56	3.56	.58			
	F-21 ve üzeri	44	3.50	.81			
	A-1-3 yıl arası	95	4.02	.48			
	B-4-5 yıl arası	51	3.81	.59			
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	C-6-10 yıl arası	69	3.89	.62	1.485	.194	--
	D-11-15 yıl arası	54	3.83	.64			
	E-16-20 yıl arası	56	3.92	.65			
	F-21 ve üzeri	44	3.78	.70			
	A-1-3 yıl arası	95	4.05	.51			
	B-4-5 yıl arası	51	3.89	.53			
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	C-6-10 yıl arası	69	3.91	.49	1.103	.358	--
	D-11-15 yıl arası	54	3.90	.60			
	E-16-20 yıl arası	56	3.88	.57			
	F-21 ve üzeri	44	3.95	.63			
	A-1-3 yıl arası	95	3.78	.83			
	B-4-5 yıl arası	51	3.86	.85			
Öğretmen Tercih- Kendilik Algısı	C-6-10 yıl arası	69	3.97	.79	3.702	.003	C>F
	D-11-15 yıl arası	54	3.94	.84			
	E-16-20 yıl arası	56	3.75	.94			
	F-21 ve üzeri	44	3.29	1.16			
	A-1-3 yıl arası	95	4.05	.72			
	B-4-5 yıl arası	51	3.95	.65			
Dışsal Etkenler- Okulun yapısı	C-6-10 yıl arası	69	3.86	.72	2.305	.044	--
	D-11-15 yıl arası	54	3.79	.79			
	E-16-20 yıl arası	56	3.82	.75			
	F-21 ve üzeri	44	3.63	.89			

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki kıdemleri altı düzeye ayrıldı. Mesleki kıdemleri 1-3 yıl, 4-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Alt boyutlardaki ortalamalar analiz sonuçlarına bakılmaksızın genel olarak incelendiğinde, kıdemdeki artışa paralel olarak puan ortalamalarının azaldığı

gözlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde, yöntem tercihini etkileyen faktörlerin etkilerinin daha yüksek olduğu, 20 yıl üzeri deneyime sahip olanlarda ise bu etkinin oldukça zayıfladığı görülmektedir. Özellikle ilk yıllarda öğretmenlerin konunun özelliklerine ve yöntemin yapısına göre yöntemlerini değiştirme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır ( $p<0.05$ ). En deneyimli öğretmenler ise okulun yapısından ve kendilerine yönelik algılarından daha az etkilenmektedir ( $p<0.05$ ) (Bkz. Tablo 10).

## Tartışma

Araştırma bulgularına göre yapılan tartışmalar, araştırma soruları dikkate alınarak iki başlık altında toplanmıştır. İlk başlık altında araştırmanın birinci ve ikinci sorularına, ikinci başlık altında ise araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik tartışma yer almaktadır.

Bu çalışma ile öncelikle öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla sekiz alt boyut ve 37 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğe göre öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörler; öğretilecek konunun yapısı, kullanılan öğretim yönteminin özellikleri, öğrencilerin ön bilgi, yetenek, tutum gibi özellikleri, öğrencilerin beklentileri, okulun fiziki yapısı, öğretmenin kendine olan güveni, kullanılacak yöntemin bilinirliği, fiziki-ekonomik imkânlar ve öğretmenin kaygıları olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen bu faktörlerin çoğu, alanda yapılan çeşitli araştırmalarda tespit edilen faktörlerle uyumludur. Literatürde tespit edilen faktörler; konunun yapısı-kazanım düzeyi (Aydın, 1998; Küçükahmet, 2006; Özer, 2002; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Taşkaya ve Muşta, 2008; Temelli ve Kurt, 2011; Yeşilyurt, 2013; Yıldırım ve diğ., 2016), dersin türü (Lindblom-Ylänne ve diğ., 2006; Lueddeke, 2003), öğrenci özellikleri ve beklentileri (Balachandran, 2015; Küçükahmet, 2006; OECD, 2009; Özer, 2002; Prosser ve Trigwell, 1999; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Taşkaya ve Muşta, 2008; Samuelowicz ve Bain, 1992, 2001; Yeşilyurt, 2013), ekonomik imkânlar - sınıfın ve okulun fiziki yapısı (Azar ve Çepni, 1999; Aydın, 1998; Balachandran, 2015; Fidan ve Erden, 1998; Küçükahmet, 2006; Ocak, 2017; OECD, 2009; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Temelli ve Kurt, 2011; Taşpınar, 2010; Yeşilyurt, 2013;), yöntem özellikleri (Küçükahmet, 2006; Taşkaya ve Muşta, 2008; Yıldırım ve diğ., 2016, Yeşilyurt, 2013), öğretmenin eğitime ilişkin inançları (Kember ve Kwan, 2002; OECD, 2009; Trigwell ve Prosser, 1996), öğretmenin bilgi düzeyi (Åkerlind, 2003; Azar ve Çepni, 1999; Balachandran, 2015; Demirel, 2006; Gönen ve Kocakaya, 2006; Önen ve diğ., 2008; Uşun, 2007; Küçükahmet, 2006, Naylor ve Keogh, 1999, Prosser ve Trigwell, 1999; Yıldırım ve diğ., 2016) ve öğretmenin kendine güvenidir (Uşun, 2007). Listelenen faktörlerden, dersin türü ve öğretmenin eğitime ilişkin inançları, geliştirilen ölçekte yer almamaktadır.

Dersin türü, farklı ders türlerinde farklı öğretim yöntemleri kullanımıyla ilgilidir. Konunun yapısı bu faktörü kısmen de olsa karşılamaktadır. Öğretmenin eğitime ilişkin inançları, iyi öğretimin ne olduğuna ilişkin fikirlerini ifade etmektedir. Öğretmen, öğrenciler için neyin iyi olduğunu düşünüyorsa onu uyguluyor demektir. Geliştirilen ölçekte bu faktörü ölçen bir boyut veya madde bulunmamaktadır.

Araştırmanın ikinci amacına cevap bulmak için elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörler arasında ilk sırayı konunun yapısı ve yöntemin özellikleri alırken öğrenci özellikleri ikinci sırada yer almaktadır. Bu sıralama ölçeğin alt boyutlarına göre olup, ölçek maddeleri tek tek ele alındığında öğrencilere ait özelliklerle konuya ve yönetime ait özelliklerin eşit biçimde etkiye sahip oldukları görülmektedir. Alanda yapılan çok sayıdaki çalışmada, ilk sırada konu ve yönetime ilişkin özellikler ikinci sırada ise öğrencilere ait özellikler yer almaktadır (Aydın, 1998; Azar ve Çepni, 1999; Balachandran, 2015; Fidan ve Erden, 1998; İrez ve Çakır, 2010; Küçükahmet, 2006; OECD, 2009; Ocak, 2007; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Samuelowicz ve Bain, 1992, 2001; Prosser ve Trigwell, 1999; Temelli ve Kurt, 2011; Taşpınar, 2010; Taşkaya ve Muşta, 2008; Özer, 2002; Yeşilyurt, 2013; Yıldırım ve diğ., 2016). Burada konu ve yönetime ait özellikler konu merkezli eğitimi, öğrenciye ait özellikler ise öğrenci merkezli eğitimi vurgulamaktadır. Öğretmenlerin konu kadar öğrencileri de dikkate alıyor olmaları, öğretmen ve öğrenci merkezli eğitime benzer biçimde sınıflarında yer verdiklerini göstermektedir. Öğrenci merkezli etkenlerin ön plana çıkması, Türkiye’de özellikle son 10 yılda yapılandırma eğitime yapılan vurgudan kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda öğrenci merkezli eğitimin, öğretmen eğitiminde ön plana çıkması da (Çeliköz ve Erişen, 2017; İncik ve Tanrıseven, 2012) bu durumun kaynağı olabilir. Burada dikkate alınması gereken bir durum da elde edilen bulguların, öğretmenlerin pratiklerinden çok görüşlerini yansıtıyor olmasıdır. TALIS araştırmasında, Türk öğretmenlerinin de içinde bulunduğu üç ülkenin öğretmenlerinde, öğrenci merkezli eğitim hakkındaki görüş ile bu görüşün pratiğe yansımaları arasında farklılıklar olduğunun tespit edilmiş olması (OECD, 2009), yöntem tercihlerinde öğrencinin ön plana alındığı görüşünün pratiğe yansımaya olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap bulmak amacıyla elde edilen bulgulara göre; ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerinde görev yapan öğretmenler arasında yöntem tercihlerini etkileyen faktörler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Tüm boyutlarda lise öğretmenleri, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden daha düşük puana sahiptir. Buna göre ölçekte bulunan maddelerdeki etkenlerin, lise öğretmenlerini daha az etkilediği söylenebilir. Diğer bir anlatımla, ilkökul ve ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre yöntem tercih ederken öğrencilere, konuya, okulun imkânlarına,

yöntem hakkındaki bilgisine daha fazla dikkat etmektedir. Bunlar içerisinde en dikkat çekenleri öğrencilerle ilgili olanlardır. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri öğrencilerin özelliklerini, beklentilerini, hazırbulunuşluk düzeylerini yöntem tercihlerinde daha çok dikkate almaktadır. Üredi (2006) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli, ortaokul öğretmenlerinin ise öğretmen merkezli etkinlikleri daha çok tercih ettiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tercihleri benzer bulunmasına rağmen, Üredi'nin çalışması eğitim seviyeleri arasında fark olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin tercihlerinin cinsiyete göre kısmen değiştiği, bu çalışmada elde edilen diğer bir bulgudur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre konunun yapısı ve yöntemin özellikleri, fiziki ve ekonomik imkânları ve öğrenci özelliklerini yöntem tercihlerinde daha fazla dikkate almaktadır. Yapılan benzer çalışmalarda (Laird, Garver ve Niskodé, 2007; NSSE, 2004; Kuh, Laird ve Umbach, 2004; Starbuck, 2003; OECD, 2009; Gómez-Carrasco, Rodríguez-Medina, Chaparro-Sainz ve Monteagudo-Fernández, 2022) kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim stratejilerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak kadın öğretmenler öğrenci merkezli uygulamaları sınıflarında daha fazla kullanma eğilimindedirler. Kadın öğretmenlerin pratikte öğrenci merkezli yöntemleri daha fazla kullanmaları ile yöntem tercihinde öğrenci ihtiyaçlarını daha fazla dikkate alıyor olmaları birbiriyle uyumlu sonuçlardır. Bu durum erkek öğretmenlerin daha katı bir eğitimi savunuyor olmalarından kaynaklanmış olabilir (Yılmaz ve Tosun, 2013). Öğretim stili üzerine yapılan çalışmalarda ise kadın ve erkek öğretmenler arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Demir ve Uygun, 2015; Mutluoğlu, 2012; Üredi, 2006).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin tercihlerinin mesleki tecrübelerine göre kısmen farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ortalamalar açısından genel bir inceleme yapıldığında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyen dışsal faktörleri dikkate alma oranının tecrübe kazandıkça azaldığı görülmektedir. Buna göre yöntemlerini dışsal etkenlere göre en fazla 1-3 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin en az ise en tecrübeli olanların olduğu söylenebilir. Bu eğilim en net “öğretmen tercihi-teknik etkenler” alt boyutunda gözlenmektedir. Bu alt boyutta tecrübe arttıkça öğretmenlerin konunun ve yöntemin özelliklerine daha az dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenci özellikleri açısından ise farklı deneyime sahip öğretmenler arasında bir fark bulunmaktadır. Öğrenciler genel olarak tüm öğretmenlerce benzer biçimde dikkate alınıyor denebilir. Öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen etkenlerin kıdeme göre değişimine ilişkin direkt araştırma olmamasına rağmen öğretim stillerine ilişkin araştırmalarda stil tercihlerinin kıdeme göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır (Demir ve Uygun, 2015; Mutluoğlu, 2012; Üredi, 2006).

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin yöntem tercihlerinin gerekçelerini ortaya koyma açısından geniş ve toparlayıcı bir bakış açısı sunmaktadır. Öğretim stili çalışmalarında, öğrenci merkezli eğitime ilişkin çalışmalarda ve bağımsız çalışmalarda öğretmenlerin yöntem tercihlerinin gerekçelerine ilişkin genel bir bakış açısı bulunmamaktadır. Ölçeğe göre öğretmenlerin, yöntem tercihlerini sırasıyla öğretilecek konunun yapısı, kullanılan öğretim yönteminin özellikleri, öğrencilerin ön bilgi, yetenek, tutum gibi özellikleri, öğrencilerin beklentileri, okulun fiziki yapısı, öğretmenin kendine olan güveni, kullanılacak yöntemin bilinirliği, fiziki-ekonomik imkânlar ve öğretmenin kaygıları etkilemektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, lise öğretmenlerine göre yöntem tercihlerinde öğrencileri daha fazla dikkate almaktadır. Kadın öğretmenler, yöntem tercihlerinde tüm faktörleri erkek öğretmenlere göre daha fazla dikkate almaktadır. Son olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenler yöntem tercihlerinde çevresel faktörleri tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla dikkate almaktadır. Bu çalışma geliştirilen ölçme aracının ilk kullanımına ilişkin sonuçları içermektedir. Benzer araştırmalar yapılabileceği gibi yöntem tercihlerini etkileyen faktörlerin hangi özelliklere göre değiştiği araştırılabilir.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. Adana: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları.
- ÅKerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher-variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 375-390.
- Alım, M., ve Girgin, M. (2004). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 9. sınıf coğrafya derslerinde yararlanılan araç-gereçler ile materyal ve öğretim yöntemleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9 (12).
- Attard, A., Di Loio, E., Geven, K., and Santa, R. (2010). Student centered learning: An insight into theory and practice. *Partos Timisoara, Bucharest*, 6-15.
- Avcı, S. ve Çakır, M. (2020). Öğretmenlerin akıllı tahta kabulü ve kullanımını etkileyen faktörler: yapısal eşitlik modeli. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (3) , 966-979 . DOI: 10.24315/tred.670227
- Avcı, S., ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama (Differentiated Instruction theory and practice)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Azar, A., ve Çepni, S. (1999). Fizik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim etkinliklerinin mesleki deneyime göre değişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (16).

- Balachandran, T. (2015). *Why teachers teach the way they do: Factors influencing the perceptual teaching styles of teacher candidates in math education* [Unpublished Masters Thesis]. University of Toronto.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18 (1), 57-75.
- Butler, K. A. (1987). *Learning and teaching style. Theory and Practice*. Connecticut: The Learner's Dimension, Colombia.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem.
- Çelenk, S. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Çeliköz, M., ve Erişen, Y. (2017). Constructivist practice in the curriculum and instruction: The views of lecturers in the field. *International Online Journal of Educational Science*, 9 (3), 738 -754.
- Demir, B., ve Uygun, M. A. (2015). The investigation of music teachers' teaching style choice. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 469-484.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dunn, R., and Dunn, K. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they ... Can they ... Be matched?. *Educational Leadership*, 36 (4), 238-244.
- Entwistle, N., and Walker, P. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. In *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 15-39). Springer Netherlands.
- Felder, R. M., and Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Alkım Yayıncılık: İstanbul.
- Fischer, B. B., and Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36 4), 245-254.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro-Sainz, Á., and Montegudo-Fernández, J. (2022). Teaching approaches and profile analysis:

- An exploratory study with trainee history teachers. *SAGE Open*, 12(1), 21582440211059174.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 37-44.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publication.
- Heimlich, J. E., and Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now?. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002 (93), 17-26.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55
- İncik, Y.E. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 172-184.
- İrez, S. ve Çakır, M. (2010). Horizon of science education reform in Turkey: Challenges Ahead. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (4), 79-96 .
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D., and Kwan, K. P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-239). Netherlands: Springer.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press
- Kuh, G.D., Laird, T.F.N., and Umbach, P.D. (2004). Aligning faculty activities & student behavior: Realizing the promise of greater expectations. *Liberal Education*, 90 (4), 24-31.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Laird, T. F. N., Garver, A. K., and Niskodé, A. S. (2007, June). Gender gaps: Understanding teaching style differences between men and women. *In annual meeting of the Association for Institutional Research, Kansas City, MO.*
- Lardner, T. (1989). Rethinking classrooms: Perspectives on teaching and learning styles (Research in the Classroom). *English Journal, 78* (8), 88-89.
- Lindblom-Ylännea, S., Trigwell K., Nevgia A. and Ashwinc P. (2006) How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education, 31* (3), 285–298
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education, 28* (2), 213-228.
- Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Naylor, S. and Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education, 10* (2), 93-106.
- NSSE, (2005). *Exploring different dimensions of student engagement*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Ocak, G. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M., and Mergen, H. H. (2012). Attitudes of primary school teachers towards teaching methods and techniques. *Ilkogretim Online, 11* (2).
- OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzala, G. ve Gürdal, A. (2008). HİE seminerine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9* (1), 45–57.
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).

- Samuelowicz, K., and Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41 (3), 299-325.
- Saracaloğlu, A. S., and Karasakaloğlu, N. (2011). The opinions of Turkish teachers on teaching methods and techniques. *Elementary Education Online*, 10 (3), 951-960.
- Schumacker, R. E., and Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretim strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Starbuck, G. H. (2003, April). College teaching styles by gender. In *Western Social Science Association Annual Meeting, Las Vegas, NV, April* (pp. 9-12).
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel.
- Taşkaya, S. M., ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (25).
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Temelli, A., and Kurt, M. (2011). Use of teaching methods of biology teachers and opinions about the effects of these methods on student success. *e-International Journal of Educational Research*, 2 (2).
- Trigwell, K., and Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 275-284.
- Uşun, S. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri, A. S. Saraçoğlu ve H. H. Bahar (Ed.), *Öğretim yöntem ve teknikleri*, (ss. 137-183), İstanbul, Lisans Yay.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Üredi, L., ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2).
- Ütkür, N. (2016). Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknik farklılıkları: Hayat bilgisi dersi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (USBES Özel Sayı II), 1631-1651.
- Vermunt, J. D., and Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9 (3), 257-280.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2013 17 (1): 163-188*
- Yeşilyurt, E. (2019a). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11 (43), 57-64.
- Yeşilyurt, E. (2019b). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14 (20), 2169-2226.
- Yıldırım, E. G., Köklükaya, A. N., ve Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 15-25.
- Yılmaz, K., ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Journal of Education and Instruction Research*, 2 (4), 205-218.