

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

The Investigation of Primary School Teacher's Teaching Styles in Terms of Various Variables

Dilek Ç.GÜLTEN²

Ekrem ÖZKAN³

Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul-Avrupa yakasında görev yapmakta olan dördüncü sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırma verileri Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümleri SPSS16.0 kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız grup t testi, Kruskal Wallis ve Mann whitney-U testleri kullanılmıştır. Bulgular sonucunda öğretim stili alt boyutları Uzman, Otorite, Kişisel model, Kolaylaştırıcı, Temsilci stiller ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, son mezun olunan alan, lisede okunan alan, mesleki deneyim, çalıştığı kurumda geçirdiği süre ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Son mezun olunan alan değişkeni ile uzman öğretim stili arasında arasındaki farka bakıldığında ise eğitim fakültesi mezunlarının aleyhine bir sonuca ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: öğretim stili, öğretmenlik, ilköğretim, sınıf öğretmeni

Abstract

This research study aims to examine the relationship between 4th grade primary school teachers' teaching styles and various variables. The research, which is in descriptive survey model, was conducted with 4th grade elementary school

¹ Bu çalışma, 2nd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS, 07-09 November 2013, Antalya'da sunulmuş bildirinin genişletilmiş biçimidir.

² Yrd. Doç. Dr.; İstanbul Üniversitesi, H.A.Y.E.F, İlköğretim Bölümü, cagirgan@istanbul.edu.tr

³ Melahat Öztoprak İÖO Matematik Öğretmeni ve İ.Ü. Sınıf Öğretmenliği Master öğrencisi, ilkmatekrem@gmail.com

teachers employed on the European side of İstanbul during the academic year 2012-2013. The research data were obtained using the "Teaching Style Scale" developed by Grasha (1996) and adapted into Turkish by Üredi (2006) and a personal information form prepared by the researchers. The statistical analyses of the research data were performed with SPSS16.0. Independent group t test, Kruskal Wallis and Mann Whitney-U test were used to analyse the data depending on the variables. As a result of the research findings, it was observed that there was no statistically significant difference between the sub-dimensions of teaching styles (Expert, Authority, Personal Model, Facilitator, Delegate) and the variables of teachers' gender, age, marital status, major of graduation, major in high school, professional experience, time spent in institution/workplace, and classroom population. On the other hand, the difference between the variable of major in high school and the sub-dimension of expert was to the disadvantage of the graduates of education faculty.

Key Words: teaching style, teaching, primary education, classroom teacher

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin yaşandığı günümüz bilgi çağında kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Yaşam boyu öğrenme; bir öğrenme alışkanlığı, davranış biçimidir (Demirel, 2011). Yaşam boyu öğrenme, MEB (2009) 'da "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, günümüzde bireylerin, gelişim ve değişime uyum sağlamak; kişisel yeteneklerini, işe ilişkin becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmek için sürekli öğrenme durumuyla karşı karşıya oldukları açıkça görülmektedir (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenmeyi de içine alan çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte, öğreneni merkeze alan yaklaşımlar ön plana çıkmış ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rolleri değişmiştir. Günümüzde, öğretmenlerden bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade öğrenmeyi

kolaylaştırma, destekleme ve öğrenciye rehberlik etme gibi rolleri gerçekleştirmesi beklenmektedir (Üredi, 2006). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde bilgiyi nasıl sunduğu, öğrenciler ile nasıl etkileşime girdiği ve öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin davranışları ise sahip oldukları öğretim stilleri ile ilişkilidir (Üredi, 2006; Üredi ve Üredi, 2007; Maden, 2012). Çünkü öğretmenler meslek yaşamlarında birbirlerinden farklı ilgi, yetenek, algı ve beklentilere sahip öğrenenlerle karşılaşmakta; böylece öğrencilerin beklentilerine ve bireysel özelliklerine uygun olarak farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkileri, motivasyonu ve sınıfı yönetme özelliklerini de içine alan (Cohen ve Amidon, 2004) öğretim stili kavramı söz konusu olmaktadır (Üredi, 2006; Şahin, 2010).

Öğretim stili, Grasha (2002) ve Fischer&Fischer'e (1979) göre öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlardır. O halde, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri de öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere bilgi aktarma, rehberlik etme ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi rollerini şekillendirmektedir (Üredi ve Üredi, 2007). Öğretim stili, öğretmenin sınıftaki ses tonunu, beden dilini kullanımını, öğrencilere yaklaşımını ve bilgiyi aktarmadaki rolünü, sınıfta öğretimi gerçekleştirirken kullandığı yöntemleri ve daha birçok boyutu kapsamaktadır (Altay, 2009). Öğrenme-öğretme sürecinde, çoğu zaman kullanılan strateji, yöntem, teknik, ortamı düzenleme, uygulama ve değerlendirme özelliklerinin öğretmenin öğretim stilini ortaya koyduğu bilinmektedir (Üredi, 2006).

Bir diğer taraftan, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin öğrenme ortamlarına ve konulara göre farklılaşabildiği de bilinmektedir (Şahin, 2010). Çünkü öğrencilerin öğrenmeleri, onların doğuştan getirdikleri yeteneklerine, hazır oluş durumlarına, öğretime karşı olan tepkilerine ve öğretmenin öğretime karşı olan yaklaşımına bağlıdır (Felder ve Henriques, 1995). O halde öğretim stilleri, öğrencinin bireysel özellikleri ile yakından ilişkili olup, her öğrencinin farklı bireysel özellikler taşıması, süreç içerisinde her öğretmenin farklı bir öğretim stiline sahip olduğu gerçeğiyle karşılaşılmaktadır (Üredi, 2006). Bu bağlamda; öğretmen davranışları temel alınarak oluşturulan modelde öğretim stilleri, uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır (Grasha, 1994; 1996; 2002). Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahip olup; öğrenmeyi ne zaman ve nasıl destekleyeceklerine kendileri karar verirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf sürecini benimserler. Otorite öğretmenler ise öğrencileri yönlendirmede kurallar koyarak, belirtilen kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Otorite öğretim stili sahip öğretmenler kabul edilebilir standartlardan yola çıkarak öğrencilere pozitif ve negatif geribildirim verirler. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır. Kişisel Model öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerinin nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir model olma rolünü üstlenirler. Öğrencilere, kendi yaklaşımlarını izlemeleri ve anlamaya çalışmaları için yol gösterirler. Sınıf sürecinde öğretmenin rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskındır. Kolaylaştırıcı öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşı duyarlı olan ve onların özelliklerine uygun seçenekler sunarak rehberlik eden öğretmenlerdir.

Dersin amacını, içeriğini, kullanılacak öğretim stratejilerini öğrencilerinin özelliklerine uygun hale getirmeye çalışırlar. Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmenler, öğretmen öğrenci iletişimini vurgular ve öğrencilerin bağımsız hareket edebilme, girişimde bulunabilme ve sorumluluk alabilme kapasitelerini geliştirir. İşbirlikçi ve öğrenci merkezli bir sınıf süreci baskındır. Temsilci öğretim stiline sahip öğretmenler ise, öğrencilerin kapasitelerini geliştirerek, bağımsız hareket edebilme becerilerini geliştirmeyi amaçlarlar. Bunun yanı sıra temsilci öğretmenler, öğrencilerini sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler. Öğrenci herhangi bir girişimde bulunurken ya da herhangi bir ödev yaparken onun sorularını cevaplayan ve yaptıklarını değerlendiren bir danışman konumundadırlar. Sınıf sürecinde öğrenci merkezli bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır (Akt. Üredi, 2006; Üredi ve Üredi, 2007; Bilgin ve Bahar, 2008; Üredi, 2011; Kılıç ve Dilbaz 2013).

Yukarıdaki bilgiler de göz önüne alındığında öğretim stiline; öğretmenin öğretim öğrenim süreci içerisinde davranım tercihlerini belirlemesi, farklı davranış tercihleri arasındaki karşılıklı ve tekrarlanmakta olan etkileşimleri açıklaması, öğrenme ve başarı ile bireyin hedefleri, inançları, algıları, motivasyonu ve iradesi arasında doğrudan ilişki kurması açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir (Üredi, 2006). O halde öğretim becerilerinin sınıf içinde etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin sahip oldukları öğretme stillerinin belirleyici özelliğe sahip olduğu söylenebilir (Maden 2012). Ayrıca, bir programdaki öğrencilerin öğrenme fırsatlarını arttırmak için öğretmenlerin öğretim anlayışlarını belirlemek ve bu anlayışları, öğretim davranışları ile uyumlu hale getirmenin yollarını bulmak büyük

önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretim stili üzerinde yapılacak çalışmalarla öğretmenlerin ve onların eğitim verdiği öğrencilerin yararına olacak adımlar atılabilir (Altay, 2009; Üredi, 2011). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim stillerinin araştırılması öğretim becerilerinin ve kişisel özelliklerinin farkında olmaları açısından önem taşımaktadır (Altay, 2009).

Araştırmanın Önemi

Öğretim stilleri üzerinde yapılan çalışmaların; öğretmenlerin, bu konu hakkında kendi farkındalığını oluşturmasını sağlayacağı ve bu sayede daha etkili bir öğretim hizmeti hazırlayabilecekleri de bilinmektedir (Babadoğan, 2000). Sınıf öğretmenlerinin ise ilköğretim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara aktaran, kendilerine ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden kişiler olduğu bilinmektedir (Senemoğlu,1994). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde sınıf öğretmenlerinin öğretim stilleri önemlidir. Çünkü öğretmenin sınıf içindeki davranışları, kullandığı öğretim yöntemleri, öğrencilerle etkileşimleri onun öğretim stiliyle ilişkilidir. Dolayısıyla bu araştırma, öğretmenlerin öğretimlerinin niteliklerini artırma ve sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerini belirleme açısından önemlidir.

Türkiye’de 2012 yılı itibariyle dördüncü sınıflar ilköğretim kademesinde bulunmaktadır. Bu araştırma da ilköğretim son sınıfını okutmakta olan öğretmenlerle yapılmış olup, benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bir diğer taraftan da ilköğretim son sınıfını okutmakta olan bu öğretmenlerin ortaokul sürecine geçişte önemli olduğu da düşünülmektedir. Bu bağlamda, ilköğretimin dördüncü ve son sınıfında

görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim stillerinin araştırılmasının Türkiye’de yapılan araştırmalara (Üredi, 2006; Bilgin ve Bahar, 2008; Kolay, 2008; Altay, 2009; Şahin, 2010; Şentürk, 2010; Şentürk ve Yıldız İkikardeş, 2011; Maden, 2012; Yüksel, 2013) katkı getireceği düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerin öğretim stillerinin yaşa, cinsiyete, kıdeme, en son mezun oldukları okul türüne ve okuttukları sınıf mevcudu değişkenlerine göre incelendiği görülmektedir. Bir diğer taraftan da öğretmenlerin mesleki süreçlerinde medeni durumlarının da etkisi olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle, araştırmada; öğretim stilleri yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf mevcudu ve medeni durum değişkenleri açısından incelenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı devlet ilköğretim okullarında görev yapan dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Öğretim stili alt boyutları (Uzman, Otorite, Kişisel model, Kolaylaştırıcı, Temsilci) ile öğretmenlerin;

- 1- cinsiyet,
- 2- yaş,
- 3- medeni durum,
- 4- lisede okunan alan,
- 5- son mezun olunan alan,
- 6- mesleki deneyim,
- 7- çalıştığı kurumda geçirdiği süre

8- ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Betimsel tarama modelinde yürütülen bu araştırma nicel bir araştırmadır. Tarama (betimsel-survey) modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin halihazırdaki öğretim stilleri belirlenmeye çalışıldığından bu model seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakasındaki ilköğretim dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada; ana kütlenin tamamına ulaşmak emek, zaman ve maliyet açısından güç olduğu için, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi seçilmiştir. Buna göre, örneklemini İstanbul-Avrupa yakasında farklı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan rastgele seçilmiş 68 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul-Avrupa yakasında görev yapmakta olan dördüncü sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümleri SPSS16.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak bağımsız grup t testi, Kruskal Wallis ve Mann whitney-U testleri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleriyle ilgili veri toplamak ve örnekleme kişisel özellikleri bakımından betimlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda cinsiyet, yaş, medeni durum, lisede okunan alan, son mezun olunan alan, mesleki deneyim, çalıştığı kurumda geçirdiği süre ve sınıf mevcudu değişkenleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Grasha Öğretim Stilleri Envanteri

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini belirlemek amacıyla, Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan 40 maddeden oluşan 7 dereceli likert tipi "Öğretim Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracına verilen cevaplar, "hiç katılmıyorum" ve "tamamen katılıyorum" uçları arasında derecelendirilmiştir. Ölçme aracı beş boyuttan oluşmaktadır. Uzman alt boyutunda 8 madde, Otorite alt boyutunda 8 madde, Kişisel Model alt boyutunda 8 madde (Kolaylaştırıcı alt boyutunda 8 madde, Temsilci alt boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları uzman alt boyutunda .75, otorite alt boyutunda .76, kişisel model alt boyutunda .83, kolaylaştırıcı alt boyutunda .87, temsilci alt boyutunda .77 ve ölçek toplamında ise .90 olarak hesaplanmıştır

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı dahilinde alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | N | X | SS | SH _x | t testi | | |
|----------------|---------|----|-------|-------|-----------------|---------|----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Uzman | Erkek | 31 | 44,23 | 5,091 | 0,914 | -0,031 | 66 | ,975 |
| | Kadın | 37 | 44,27 | 6,376 | 1,048 | | | |
| Otorite | Erkek | 31 | 38,52 | 6,142 | 1,103 | -1,465 | 66 | ,148 |
| | Kadın | 37 | 40,54 | 5,258 | 0,864 | | | |
| Kişisel model | Erkek | 31 | 45,26 | 4,892 | 0,879 | -0,356 | 66 | ,723 |
| | Kadın | 37 | 45,76 | 6,379 | 1,049 | | | |
| Kolaylaştırıcı | Erkek | 31 | 47,81 | 3,582 | 0,643 | 0,564 | 66 | ,575 |
| | Kadın | 37 | 47,16 | 5,444 | 0,895 | | | |
| Temsilci | Erkek | 31 | 44,00 | 4,219 | 0,758 | -0,399 | 66 | ,691 |
| | Kadın | 37 | 44,46 | 5,113 | 0,841 | | | |

Tablo 1' de görüldüğü gibi, öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Buna göre, öğretim stili öğretmenlerin cinsiyetlerinden etkilenmemekte olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | N | Sıralar Ortalaması | Ki-Kare | Sd | p |
|----------|-------------|----|--------------------|---------|----|-------|
| Uzman | 20-29 yaş | 18 | 25,14 | 6,241 | 3 | 0,100 |
| | 30-39 yaş | 25 | 37,66 | | | |
| | 40-49 yaş | 14 | 35,11 | | | |
| | 50 ve üzeri | 11 | 41,86 | | | |

| | | | | | | |
|----------------|-------------|----|-------|-------|---|-------|
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 20-29 yaş | 18 | 23,67 | | | |
| | 30-39 yaş | 25 | 37,88 | | | |
| Otorite | 40-49 yaş | 14 | 38,71 | 7,438 | 3 | 0,059 |
| | 50 ve üzeri | 11 | 39,18 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 20-29 yaş | 18 | 25,61 | | | |
| | 30-39 yaş | 25 | 34,66 | | | |
| Kişisel model | 40-49 yaş | 14 | 41,07 | 6,177 | 3 | 0,103 |
| | 50 ve üzeri | 11 | 40,32 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 20-29 yaş | 18 | 29,14 | | | |
| | 30-39 yaş | 25 | 37,52 | | | |
| Kolaylaştırıcı | 40-49 yaş | 14 | 34,57 | 2,017 | 3 | 0,569 |
| | 50 ve üzeri | 11 | 36,32 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 20-29 yaş | 18 | 27,61 | | | |
| | 30-39 yaş | 25 | 36,56 | | | |
| Temsilci | 40-49 yaş | 14 | 40,29 | 3,700 | 3 | 0,296 |
| | 50 ve üzeri | 11 | 33,73 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |

Tablo 2' de görüldüğü üzere, öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan kruskal wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin yaşlarının öğretim stillerini etkilememekte olduğu söylenebilir.

Tablo 3. *Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| Boyutlar | Medeni Durum | N | S.T. | S.O. | U | z | p |
|----------------|--------------|----|-------|---------|--------|--------|------|
| Uzman | Evli | 44 | 35,89 | 1579,00 | | | |
| | Bekar | 24 | 31,96 | 767,00 | 467,00 | -0,785 | ,433 |
| | Toplam | 68 | | | | | |
| Otorite | Evli | 44 | 34,32 | 1510,00 | | | |
| | Bekar | 24 | 34,83 | 836,00 | 520,00 | -0,103 | ,918 |
| | Toplam | 68 | | | | | |
| Kişisel model | Evli | 44 | 34,17 | 1503,50 | | | |
| | Bekar | 24 | 35,10 | 842,50 | 513,50 | -0,187 | ,852 |
| | Toplam | 68 | | | | | |
| Kolaylaştırıcı | Evli | 44 | 35,92 | 1580,50 | | | |
| | Bekar | 24 | 31,90 | 765,50 | 465,50 | -0,806 | ,421 |
| | Toplam | 68 | | | | | |
| Temsilci | Evli | 44 | 34,80 | 1531,00 | | | |
| | Bekar | 24 | 33,96 | 815,00 | 515,00 | -0,167 | ,867 |
| | Toplam | 68 | | | | | |

Tablo 3' de görüldüğü gibi, öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik mann whitney-u testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin öğretim stillerinin medeni durum değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4. Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Lisede Okunan Alan Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Lisede Okunan Alan | N | Sıralar Ortalaması | Ki-Kare | Sd | p |
|----------------|--------------------|----|--------------------|---------|----|-------|
| Uzman | Sayısal | 23 | 31,63 | 6,347 | 3 | 0,096 |
| | Eşit ağırlık | 21 | 28,71 | | | |
| | Sözel | 16 | 40,78 | | | |
| | Diğer | 8 | 45,38 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Otorite | Sayısal | 23 | 32,87 | 6,462 | 3 | 0,091 |
| | Eşit ağırlık | 21 | 27,50 | | | |
| | Sözel | 16 | 42,28 | | | |
| | Diğer | 8 | 42,00 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Kişisel model | Sayısal | 23 | 35,74 | 6,305 | 3 | 0,098 |
| | Eşit ağırlık | 21 | 26,69 | | | |
| | Sözel | 16 | 37,38 | | | |
| | Diğer | 8 | 45,69 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Kolaylaştırıcı | Sayısal | 23 | 33,35 | 5,679 | 3 | 0,128 |
| | Eşit ağırlık | 21 | 28,02 | | | |
| | Sözel | 16 | 39,28 | | | |
| | Diğer | 8 | 45,25 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Temsilci | Sayısal | 23 | 34,17 | 2,390 | 3 | 0,495 |
| | Eşit ağırlık | 21 | 30,79 | | | |
| | Sözel | 16 | 35,44 | | | |
| | Diğer | 8 | 43,31 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |

Tablo 4' de görüldüğü üzere, öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının lisede okunan alan değişkenine göre farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan kruskal wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre, öğretim stiline öğretmenlerin lisede okunan alan değişkeninden etkilenmemekte olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Mezun Olunan Kurum | N | Sıra Ortalaması | Ki-kare | Sd | p |
|----------------|------------------------|----|-----------------|---------|----|-------|
| Uzman | Eğitim fakültesi | 46 | 29,29 | 10,028 | 2 | 0,007 |
| | Fen-Edebiyat fakültesi | 11 | 46,86 | | | |
| | Diğer | 11 | 43,91 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Otorite | Eğitim fakültesi | 46 | 31,38 | 3,634 | 2 | 0,163 |
| | Fen-Edebiyat fakültesi | 11 | 42,14 | | | |
| | Diğer | 11 | 39,91 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Kişisel model | Eğitim fakültesi | 46 | 32,71 | 2,684 | 2 | 0,632 |
| | Fen-Edebiyat fakültesi | 11 | 43,41 | | | |
| | Diğer | 11 | 33,09 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Kolaylaştırıcı | Eğitim fakültesi | 46 | 33,50 | 0,370 | 2 | 0,831 |
| | Fen-Edebiyat fakültesi | 11 | 36,36 | | | |
| | Diğer | 11 | 36,82 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Temsilci | Eğitim fakültesi | 46 | 32,34 | 2,330 | 2 | 0,312 |
| | Fen-Edebiyat fakültesi | 11 | 42,32 | | | |

| | | |
|--------|----|-------|
| Diğer | 11 | 35,73 |
| Toplam | 68 | |

Tablo 5' de görüldüğü üzere, öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının mezun olunan alan değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan kruskal wallis testi sonucunda, uzman alt başlığında istatistiksel açıdan anlamlı farka ulaşılmış olup diğer boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Uzman boyutundaki farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testlerine geçilmiş ve Tablo 6'da verilmiştir. Diğer grubunda bulunan öğretmenler, Eğitim Lisans Tamamlama veya diğer fakülteler (mühendislik, işletme, yabancı diller vb.) mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 6. Öğretim Stili Ölçeği Uzman Alt Boyut Puanlarının Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Gruplar | N | S.T. | S.O. | U | z | p |
|------------------------------|----|-------|---------|--------|--------|------|
| Eğitim fakültesi | 46 | 25,98 | 1195,00 | | | |
| Uzman Fen-Edebiyat fakültesi | 11 | 41,64 | 458,00 | 114,00 | -2,818 | ,005 |
| Toplam | 57 | | | | | |
| Eğitim fakültesi | 46 | 26,82 | 1233,50 | | | |
| Uzman Diğer | 11 | 38,14 | 419,50 | 152,50 | -2,037 | ,042 |
| Toplam | 57 | | | | | |
| Fen-Edebiyat fakültesi | 11 | 11,23 | 123,50 | | | |
| Uzman Diğer | 11 | 11,77 | 129,50 | 57,50 | -0,199 | ,843 |
| Toplam | 22 | | | | | |

Tablo 6' da görüldüğü üzere, öğretim stili ölçeği uzman alt boyut puanlarının mezun olunan alan değişkenine göre hangi gruplarda

farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik mann whitney-u testi sonucunda eğitim fakültesi mezunlarının puanları diğer iki gruba düşük çıkmış olup, diğer iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 7. *Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Boyutlar | Mesleki Deneyim | N | Sıralar Ortalaması | Kaykare | Sd | p |
|----------------|-----------------|----|--------------------|---------|----|-------|
| Uzman | 1-5 yıl | 17 | 28,74 | 3,464 | 3 | 0,325 |
| | 6-10 yıl | 16 | 34,03 | | | |
| | 11-20 yıl | 23 | 34,89 | | | |
| | 21 ve üzeri | 12 | 42,54 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Otorite | 1-5 yıl | 17 | 29,03 | 2,312 | 3 | 0,510 |
| | 6-10 yıl | 16 | 38,88 | | | |
| | 11-20 yıl | 23 | 34,15 | | | |
| | 21 ve üzeri | 12 | 37,08 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Kişisel model | 1-5 yıl | 17 | 28,65 | 5,813 | 3 | 0,121 |
| | 6-10 yıl | 16 | 28,50 | | | |
| | 11-20 yıl | 23 | 39,74 | | | |
| | 21 ve üzeri | 12 | 40,75 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Kolaylaştırıcı | 1-5 yıl | 17 | 34,21 | 0,819 | 3 | 0,845 |
| | 6-10 yıl | 16 | 31,22 | | | |
| | 11-20 yıl | 23 | 37,00 | | | |
| | 21 ve üzeri | 12 | 34,50 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Temsilci | 1-5 yıl | 17 | 31,62 | 1,008 | 3 | 0,799 |
| | 6-10 yıl | 16 | 33,88 | | | |
| | 11-20 yıl | 23 | 37,65 | | | |

| | | |
|-------------|----|-------|
| 21 ve üzeri | 12 | 33,38 |
| Toplam | 68 | |

Tablo 7' de görüldüğü üzere, öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan kruskal wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulguya göre, öğretim stillerinin mesleki deneyim değişkenine göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 8. *Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Çalıştığı Kurumdaki Süre Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Boyutlar | Çalıştığı Kurumdaki Süre | N | Sıralar Ortalaması | Kaykare | Sd | p |
|----------------|--------------------------|----|--------------------|---------|----|-------|
| Uzman | 1-3 yıl | 20 | 29,35 | 2,771 | 3 | 0,428 |
| | 4-10 yıl | 30 | 34,83 | | | |
| | 11-20 yıl | 12 | 38,33 | | | |
| | 21 ve üzeri | 6 | 42,33 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Otorite | 1-3 yıl | 20 | 31,90 | 1,669 | 3 | 0,644 |
| | 4-10 yıl | 30 | 33,72 | | | |
| | 11-20 yıl | 12 | 40,92 | | | |
| | 21 ve üzeri | 6 | 34,25 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Kişisel model | 1-3 yıl | 20 | 30,22 | 4,032 | 3 | 0,258 |
| | 4-10 yıl | 30 | 32,67 | | | |
| | 11-20 yıl | 12 | 42,00 | | | |
| | 21 ve üzeri | 6 | 42,92 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| Kolaylaştırıcı | 1-3 yıl | 20 | 32,22 | 2,562 | 3 | 0,464 |
| | 4-10 yıl | 30 | 36,48 | | | |
| | 11-20 yıl | 12 | 29,12 | | | |

| | | | | | | |
|----------|-------------|----|-------|-------|---|-------|
| | 21 ve üzeri | 6 | 42,92 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 1-3 yıl | 20 | 30,65 | | | |
| | 4-10 yıl | 30 | 36,20 | | | |
| Temsilci | 11-20 yıl | 12 | 35,88 | 1,085 | 3 | 0,781 |
| | 21 ve üzeri | 6 | 36,08 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |

Tablo 8' de görüldüğü üzere, öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının çalıştığı kurumdaki süre değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan kruskal wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre, öğretim stiline öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki süreden etkilenmemekte olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Sınıf Mevcudu | N | Sıralar Ortalaması | Ki-kare | Sd | p |
|---------------|---------------|----|--------------------|---------|----|-------|
| | 30 ve altı | 11 | 30,55 | | | |
| | 31-40 | 23 | 40,39 | | | |
| Uzman | 41-50 | 30 | 31,35 | 3,262 | 3 | 0,353 |
| | 51 ve üzeri | 4 | 35,12 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 30 ve altı | 11 | 34,00 | | | |
| | 31-40 | 23 | 37,87 | | | |
| Otorite | 41-50 | 30 | 32,10 | 1,125 | 3 | 0,771 |
| | 51 ve üzeri | 4 | 34,50 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 30 ve altı | 11 | 35,64 | | | |
| Kişisel model | 31-40 | 23 | 37,72 | 1,218 | 3 | 0,749 |

| | | | | | | |
|----------------|-------------|----|-------|-------|---|-------|
| | 41-50 | 30 | 31,90 | | | |
| | 51 ve üzeri | 4 | 32,38 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 30 ve altı | 11 | 36,32 | | | |
| | 31-40 | 23 | 35,33 | | | |
| Kolaylaştırıcı | 41-50 | 30 | 34,47 | 1,066 | 3 | 0,785 |
| | 51 ve üzeri | 4 | 25,00 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |
| | 30 ve altı | 11 | 31,64 | | | |
| | 31-40 | 23 | 36,59 | | | |
| Temsilci | 41-50 | 30 | 34,37 | 0,593 | 3 | 0,898 |
| | 51 ve üzeri | 4 | 31,38 | | | |
| | Toplam | 68 | | | | |

Tablo 9' da görüldüğü üzere, öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan kruskal wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre, öğretim stiline öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeninden etkilenmemekte olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları sonucunda öğretim stili alt boyutları (Uzman, Otorite, Kişisel model, Kolaylaştırıcı, Temsilci) ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, lisede okunan alan, son mezun olunan alan, mesleki deneyim, çalıştığı kurumda geçirdiği süre ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmamıştır. Son mezun olunan alan değişkenine göre ise uzman alt başlığında istatistiksel açıdan anlamlı farka ulaşılmıştır. Son mezun olunan alan değişkeni ile uzman alt boyutu arasındaki ilişkiye

bakıldığında ise eğitim fakültesi mezunlarının aleyhine bir sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu, öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığıdır. Bu bulgu yapılmış olan çalışmalarla (Üredi, 2006; Maden, 2012; Kılıç ve Dilbaz 2013; Üredi 2011) desteklenmektedir. Buna göre öğretim stiline öğretmenlerin cinsiyetlerinden etkilenmemekte olduğu söylenebilir. Ancak bir diğer taraftan da öğretim stili ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunduğu Kılıç ve Dilbaz (2013) tarafından da ifade edilmektedir. Kılıç ve Dilbaz (2013) tarafından yapılan araştırmada, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere kıyasla daha otoriter öğretim stiline sahip olduğunu; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci merkezli öğretim stillerini (temsilci-kolaylaştırıcı-uzman, kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman) daha çok kullandıklarını ortaya koyan araştırmaların da bulunduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin yaşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir. Bu bulgu Altay (2009) ve Üredi (2006, 2011) tarafından yapılmış olan çalışmalarla desteklenmektedir. Araştırmanın diğer bulguları ise öğretim stillerinin öğretmenlerin medeni durum ve lisede okunan alan değişkenine göre farklılaşmadığı yönündedir. Buna göre yaş, medeni durum ve lisede okunan alan faktörünün öğretim stili seçiminde önemli olmadığı söylenebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim stili ölçeği alt boyut puanlarının mezun olunan alan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi sonucunda ise uzman alt başlığında

istatistiksel açıdan anlamlı farka ulaşılmıştır. Uzman boyutundaki farkın hangi gruplarda olduğuna ilişki yapılan analizler sonucunda eğitim fakültesi mezunlarının puanları fen-edebiyat fakültesi ve eğitim lisans tamamlama ya da mühendislik, işletme gibi fakültelerden mezun olan diğer iki gruba göre düşük çıkmış olup, diğer iki grup birbiri ile arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Oysaki Eğitim Fakültesi mezunları dört yıllık üniversite eğitimi süresince öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal ve bilişsel beceriler kazanmaktadırlar. Bu bağlamda, gerek motivasyonel durum ve gerekse bu süre içinde kazandıkları deneyim ve beceriler nedeniyle uzmanlık davranışını diğer gruplara göre daha yüksek ya da en azından eşit düzeyde göstermeleri beklenirdi. Buna göre eğitim fakültesi mezunlarının kazandıkları duyuşsal ve bilişsel becerilerin sadece özel alan uzmanlığını değil öğretmenlik tutum ve becerilerini de geliştirdiği için geleneksel öğretmen tutumundan, diğer meslektaşlarına göre biraz daha uzaklaşmış oldukları söylenebilir. Ancak, birebir bu bulguya dair araştırmaya rastlanılmadığından bu durumun araştırmaya açık bir problem olduğu düşünülmektedir. Bir diğer taraftan da Evin Gencil (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda Türkiye’deki öğretmenlerin kişisel model ve temsilci öğretim stillerini orta düzeyde; uzman, otorite ve kolaylaştırıcı öğretim stillerini yüksek düzeyde tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte; Grasha (1994; 1996; 2002), uzman öğretmenleri; “öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahip, öğrenmeyi ne zaman ve nasıl destekleyeceklerine kendileri karar verirler ve uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf sürecini benimserler” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlama dikkate alındığında eğitim fakültesi dışı kaynaklardan öğretmen olanların daha

çok geleneksel öğretmen davranışını daha fazla gösterdikleri değerlendirilmesi yapılabilir. Öğretmenlik meslek becerilerinden daha ziyade özel alan uzmanlık becerilerinin güçlü olduğunu hissediyor ve öğrencilerin kendi uzmanlıklarından yararlanması gereken bireyler olduğunu düşünüyor olabilirler. Eğitim fakültesi mezunları fakültede daha geniş zamana yayılmış pedagojik içerikli programın etkisi ile öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olmaları açısından diğer kaynaklardan öğretmen olan meslektaşlarına göre daha avantajlı durumda olabilirler. Bu bulgulara dayanarak, kısa süreli formasyon eğitiminin geleneksel öğretmen davranışını değiştirmek için yeterli olmadığı, öğretmenlik mesleğini yapacakların eğitim fakültesi eğitiminden geçmesinin yararlı olacağı değerlendirilebilir. Bu bağlamda, bu bulguya dair benzer bir araştırmaya rastlanılmadığından araştırmaya açık bir bulgu olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmanın alt problemleri dahilinde son bulgular; örneklemdaki öğretmenlerin öğretim stilleri ile mesleki deneyim, çalıştığı kurumda geçirdiği süre ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu bulgular; Kılıç ve Dilbaz (2013), Üredi (2011) ve Altay (2009) tarafından yapılan araştırmalarda desteklenmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim stillerinin; mesleki deneyim, çalıştığı kurumda geçirdiği süre ve sınıf mevcudu açısından etkilenmediği söylenebilir.

ÖNERİLER

İlköğretim okullarında görev yapan dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin çeşitli değişkenlerle arasındaki

ilişkisinin incelenmesine yönelik bu araştırmanın sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Bu araştırma, İstanbul-Avrupa yakasında görev yapmakta olan dördüncü sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır. Benzer araştırmaların İstanbul'un yanı sıra diğer illerde de ve tüm kademelerde yapılması öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin kapsamlı bir inceleme sağlayabilir.
- Öğretim stili alt boyutları (Uzman, Otorite, Kişisel model, Kolaylaştırıcı, Temsilci) ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, lisede okunan alan, son mezun olunan alan, mesleki deneyim, çalıştığı kurumda geçirdiği süre ve sınıf mevcudu değişkenleri arasındaki ilişkiler daha geniş örnekleme nicel ve nitel olarak araştırılabilir.
- Eğitim fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi ve eğitim lisans tamamlama ya da mühendislik, işletme gibi fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin inceleneceği kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altay, S. (2009). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillерinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. Cilt:147, 61-63.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 1, 19-38.
- Cohen, H. J. & Amidon, J. E. (2004). Reward And Punishment Histories: A Way Of Predicting Teaching Style? *The Journal of Educational Research*, 97 (5), 269-280.

- Demirel, Ö. (Ed.). (2011). Eğitimde Program Geliştirme (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-ABD Karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/8 Summer 2013, 635-648.
- Felder, R.M. & Henriques, E.R., (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28 (1), pp: 21-31.
- Fischer, B. B. & Fischer, L. (1979). Styles In Teaching And Learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- Grasha, A.F., (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator. *College Teaching*, 42 (4), pp: 142-149.
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Grasha, A.F. (2002). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *College Teaching*, 50(4), 139- 146.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, F. ve Dilbaz, G.A. (2013). Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6):715-738. [Online]: <http://www.jasstudies.com/> adresinden 22 ekim 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Kolay, B. (2008). Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki ,Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Bolu.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1):178-200.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Ankara. [Online]: <http://mesbil.meb.gov.tr/> adresinden 22 ekim 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Senemoğlu, N. (1994), "Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir". MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik. Sayı.81. (Aydın Söyleşisi). web: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/yayin.html> (Alınma tarihi:23.06.2011).
- Soran, H., Akkoyunlu, B. Ve Kavak, Y. (2006) Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği (Life-Long Learning Skills And Training Faculty Members: A Project At Hacettepe University). H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 201-210.
- Şahin, E. (2010). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının Ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, F. (2010). 7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Stillерinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şentürk, F. ve Yıldız İkikardeş, N. (2011). Öğrenme ve Öğretim Stillерinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi. Cilt 5, Sayı 1, 250-276.
- Üredi, L. (2006). İlköğretim I. Ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillерinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2): 133-144.

- Üredi, L. (2011). İlköğretim Öğretmenlerin Öğretim Stili Tercihleri İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(1): 1129- 1141.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 212-229.