

Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları

Lütfi ÜREDİ & Işıl ÜREDİ

Özet – Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme araçları İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 681 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücünü tespit etmek için verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlik meslek algısının uzman öğretim stiline % 5,4'ünü, otorite öğretim stiline % 4,7'sini, kişisel model öğretim stiline % 8'ini, kolaylaştırıcı öğretim stiline % 12,7'sini, temsilci öğretim stiline % 10'nu açıkladığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, alan bilgisi algısının uzman ve otorite öğretim stillerinin; mesleki formasyon ve alan bilgisi algısının kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmenlik mesleği, öğretim stili.

Abstract – *Primary School Teachers' Perceptions about Teaching Profession as Predictive of Teaching Style Preferences* – In this study, the predictive power of primary school teachers' perceptions about teaching profession for their teaching style preferences were investigated. Relational model was used in this study. For determining the teachers' teaching styles preferences, “Teaching Styles Inventory” which was developed by Grasha (1996), adopted to Turkish by Uredi (2006) and for determining teachers' perceptions about teaching profession, “Teaching Profession Perception Inventory” which was developed by Şişman and Acat (2003) was used. The assessment tools were applied to 681 teachers from 49 primary schools at Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal, Maltepe and Sultanbeyli in İstanbul. In order to investigate the predictive power of primary school teachers' perceptions about teaching profession for their teaching style preferences multiple regression analysis was used. The results revealed that primary school teachers' perceptions about teaching profession explained 5,4 % of the total variance related to expert teaching style; 4,7 % of the total variance related to authority teaching style; 8 % of the total variance related to personal model;

Lütfi Üredi, Yard. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, <lutfiuredi@mersin.edu.tr>; Işıl Üredi, Yard. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, <isiluredi@mersin.edu.tr>. Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı tarafından 27-29 Nisan 2007 tarihleri arasında düzenlenen VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2007, ss. 133-144.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 3, Issue 2, December 2007, pp. 133-144.

12,7 % of the total variance related to facilitator teaching style; 10 % of the total variance related to delegator teaching style. The results revealed that subject area knowledge perception contribute to expert and authority teaching style. Also subject area knowledge and professional formations perceptions contribute to personal model, facilitator and delegator teaching style preferences.

Key words: Primary school teacher, teaching profession, teaching style preference.

Giriş

Öğretim stili kavramı, son yıllarda yurt dışında eğitim alanında yapılan araştırmaların odak noktasını oluşturmuştur. Öğretmenler arasındaki bireysel ve öğretime ilişkin farklılıkları vurgulamaya yönelik olarak yapılan araştırmalar öğretim stili kavramını popüler bir hale getirmiştir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını gözlemlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar, öğretim stilleri hakkında farklı tanımlamaların yapılmasına ve modellerin geliştirilmesine neden olmuştur.

Grasha (2002)'ya göre öğretim stili, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlardır. Bu stiller, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının, performansının, inançlarının, ihtiyaçlarının ve mesleki bilgilerinin özel bir görünüşüdür (Grasha 1996; 2003). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde bilgiyi nasıl sunduğu, öğrenciler ile nasıl etkileşime girdiği, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin davranışları, sahip oldukları öğretim stiline bir yansımasıdır. Benzer şekilde Fischer ve Fischer (1979) da öğretim stilini, bir öğretmenin öğretim sürecinde benimsediği ve tutarlı olarak sergilediği öğretim davranışları olarak tanımlamıştır. Heimlich ve Norland (2002) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretime ilişkin sahip oldukları inanç ve değerleri ile öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını bütünleştirme çabası olarak tanımlamıştır. Conti (1985)'ye göre öğretim stili, bir öğretmenin ısrarla devam ettirdiği kendine has öğretim şeklidir. Cross (1979; aktaran, Heimlich ve Norland, 2002)'a göre öğretim stili, her öğretmenin kendine has olan bilgiyi toplama, organize etme, dönüştürme ve öğretim şeklidir. Dunn ve Dunn (1979) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumları olarak tanımlamışlardır.

Öğretim stiline ilişkin birçok tanım yapılmış olmasına karşın araştırmacıların ortak olarak vurguladıkları noktanın “öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde tutarlı olarak gösterdikleri öğretim davranışları” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere bilgi aktarma, rehberlik etme ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi rollerini şekillendirmektedir.

Araştırmacıların öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarına ilişkin olarak yaptıkları gözlemler, öğretim stiline ilişkin farklı sınıflandırmaları ortaya çıkarmıştır (Dunn ve Dunn, 1979; Ellis, 1979; Fisher ve Fisher 1979; Grasha, 1996; Levine, 1998; Quirk, 1994). Grasha (1994; 1996; 2002) öğretmen davranışlarını temel alarak oluşturduğu modelinde öğretim stillerini; uzman [*expert*], otorite [*formal authority*],

kişisel model [*personal model*], kolaylaştırıcı [*facilitator*] ve temsilci [*delagator*] olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilere ilişkin özellikleri de şu şekilde belirtmiştir (Grasha, 1994; 1996; 2002):

- Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler. Öğrenmeyi ne zaman ve nasıl destekleyeceklerine kendileri karar verirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf sürecini benimserler.
- Otorite öğretmenler, öğrencilerden beklenen davranışları ve onların uyması gereken kuralları açıklarlar. Belirtilen kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Ayrıca, bu stile sahip öğretmenler kabul edilebilir standartlardan yola çıkarak öğrencilerini yönlendirirler.
- 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.
- Kolaylaştırıcı öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşı duyarlı olan öğretmenlerdir. Dersin amacını, içeriğini, kullanılacak öğretim stratejilerini öğrencilerinin özelliklerine uygun hale getirmeye çalışırlar. Öğrencilere sorular sorarak, onların özelliklerine uygun seçenekler sunarak rehberlik eder. Öğrencilerle birlikte çalışarak mümkün olduğu kadar onlara rehberlik etmeye, destek vermeye ve onları cesaretlendirmeye çaba gösterirler.
- Temsilci öğretmenler, öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket edebilmeleri, özerk bir şekilde çalışabilmeleri için onların kapasitelerini geliştirmeyi amaçlarlar. 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.

Son yıllarda yapılan birçok araştırmada öğretim stiline öğrencilerin ve öğretmenin özellikleri ile bağlantısı incelenmektedir. Yapılan araştırmalar öğretim stili ile öğrencilerin öğrenme stilleri (Blanch ve Evelyn, 2000; Cheng, 2001; Felder, 1988; Lindsay, 1999; Raven, 1995), akademik başarıları (Keri, 2002; Ling ve Man, 2000; Miglietti ve Strange, 1998; Sutton, 2003), öğretmen davranışlarını kabul etme düzeyleri (Ching'anga, 1999) arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özellikleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda ise öğretim stiline öğretmenlerin başarı ve tutumları (Mitchell, 2000), eleştirel düşünceleri (Quitadamo, 2002), bilgisayar kullanımları (Lloyd 2002; Nelson, 2001), öğretim teknolojileri kullanımları (Lindsay, 1999), öğretime ilişkin inanç ve tutumları (Lloyd, 2002), cinsiyetleri ve yaşları (Mendoza, 2004) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu özelliklerin yanı sıra öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin de öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen nitelikleri bağlamında iyi bir öğretmenin sahip olmaları gereken en önemli özellik öğretmenlik mesleğine ilişkin algı düzeyinin yüksek olmasıdır (Acat ve ark., 2003; Şişman ve Acat, 2003; Ültanır, 1998).

Meslek algısı, öğretmenin öğretime ne şekilde yaklaştığını ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ne şekilde karşıladığını ortaya koyan önemli faktörlerden birisidir (Felder

ve Henriques, 1995). Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri taşıdığı söylenebilir (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları, onların kendilerini toplum içinde nasıl gördüklerini, motivasyonlarını ve sınıf ortamında öğretimlerini nasıl gerçekleştirdiklerini etkiler. Araştırmacılar, bu davranış, algı ve beklenti biçimlerinin öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları profesyonel roller ve sınıf atmosferleri üzerinde de etkili olduğunu savunmuşlardır (Cohen ve Amidon, 2004). Bu noktadan hareketle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu alt sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlik meslek algısının uzman öğretim stilini yordama gücü nedir?
- 2- Öğretmenlik meslek algısının otorite öğretim stilini yordama gücü nedir?
- 3- Öğretmenlik meslek algısının kişisel model öğretim stilini yordama gücü nedir?
- 4- Öğretmenlik meslek algısının kolaylaştırıcı öğretim stilini yordama gücü nedir?
- 5- Öğretmenlik meslek algısının temsilci öğretim stilini yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Bu modele uygun olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücü incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma örneklemini ise Kadıköy ilçesinde 19, Üsküdar ilçesinde 19 ve Ümraniye ilçesinde 11 olmak üzere 42'si resmi, 7'si özel toplam 49 ilköğretim okulunda görev yapan 681 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin 232'sini erkek öğretmenler, 449'unu ise bayan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 7,3'ünü 21-25 yaş, % 13,7'sini 26-30 yaş, % 16,9'unu 31-35 yaş, % 12,6'sını 36-40 yaş, % 14,4'ünü 41-45 yaş ve % 35,1'ini de 45 yaş ve üstü sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin % 83,1'i devlet okulunda, % 16,9'u da özel okullarda çalışan öğretmenlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Öğretim Stili Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği ve Öğretmen Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stili tercihleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan yedi dereceli *Likert* tipi Öğretim Stili Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracına verilen cevaplar, “hiç katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” uçları arasında derecelendirilmiştir. Grasha’nın Öğretim Stili Ölçeği, uzman, otorite [*formal authority*], kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsili olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut, sekiz maddeyi içermektedir. Öğretim Stili Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması, Üredi (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sonucunda *Cronbach alfa* katsayıları, uzman öğretim stili boyutunda 0,75; otorite öğretim stili boyutunda 0,76; kişisel model öğretim stili boyutunda 0,83; kolaylaştırıcı öğretim stili boyutunda 0,87 ve temsilci öğretim stili boyutunda 0,77 olarak hesaplanmıştır (Üredi, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen 37 maddeden oluşan “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin 8 madde, etik değerlerine ilişkin 8 madde, alan bilgisine yönelik 8 madde, mesleki formasyona ilişkin 7 madde ve öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin 6 madde olmak üzere toplam 37 maddeden beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin *Cronbach Alfa* katsayıları sosyal statü alt boyutunda 0,79; etik değerler alt boyutunda 0,78; alan bilgisi alt boyutunda 0,74; mesleki formasyon boyutunda 0,72 ve öğretmenlerin kendi yeterlilikleri alt boyutunda ise 0,75 olarak hesaplanmıştır (Şişman ve Acat, 2003). Ölçme aracında her bir sorunun karşısında “bütünüyle katılıyorum” ifadesi ile “hiç katılmıyorum” ifadesi arasında yer alan beş dereceye yer verilmiştir. Ölçeğin sosyal statüye ilişkin boyutu, toplumun öğretmenleri ne derece saygın, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını; etik değere ilişkin boyutu, öğretmenlerin kendilerini ne derece ahlaki ve insani değerlere bağlı olarak algıladıklarını; alan bilgisine ilişkin boyutu, öğretmenlerin kendilerini alanları ile ilgili olarak ne derece yeterli algıladıkları; mesleki formasyona ilişkin boyutu, öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleği formasyonu bakımından ne derece yeterli algıladıkları; öğretmen yeterliliğine ilişkin boyutu ise öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarını ne derece yeterli gördüklerine ilişkin algılarını içermektedir.

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenler hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla Öğretmen Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu’nda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı ve çalıştığı okul türü sorulmuştur.

Bulgular

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücünü tespit etmek için verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. İlk olarak uzman öğretim stiline öğretmenlik mesleği algısı tarafından yordanmasına ilişkin olarak çoklu regresyon analizi yapılmış sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: *Uzman Öğretim Stilinin Öğretmenlik Mesleği Algısı Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	β	Standart hata _B	Standardize edilmiş β	t
Sabit	3,678	0,286	-	12,884**
Sosyal statü	6,364E-04	0,006	0,004	0,112**
Etik değer	5,994E-03	0,006	0,042	0,935
Alan bilgisi	1,015E-02	0,007	0,155	3,674**
Mesleki formasyon	3,189E-02	0,009	0,068	1,361
Öğretmen yeterlikleri	7,591E-03	0,011	-0,034	0,693
R=0,233		R ² =0,054	F=7,765**	

N=681; *p<0,05; ** p<0,01.

Tablo 1’de görülen varyans analizi sonucunun p<0,01 düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin birlikte uzman öğretim stiline ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlik mesleği algısı uzman öğretim stiline ilişkin toplam varyansın % 5,4’ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, sadece alan bilgisi algısının uzman öğretim stiline anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir (t=3,674; p<0,01).

Araştırmada öğretim stili ölçeğinin alt boyutu olan otorite öğretim stiline ilişkin öğretmenlik mesleği algısı tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmış sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: *Otorite Öğretim Stilinin Öğretmenlik Mesleği Algısı Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	β	Standart hata _B	Standardize edilmiş β	t
Sabit	3,732	0,314	-	11,870**
Sosyal statü	-2,888E-03	0,006	-0,018	-0,460
Etik değer	9,523E-03	0,007	0,060	1,349
Alan bilgisi	2,827E-02	0,008	0,173	3,441**
Mesleki formasyon	2,881E-03	0,010	0,013	0,301
Öğretmen yeterlikleri	3,315E-03	0,012	0,013	0,275
R=0,217		R ² =0,047	F=6,672**	

N=681; *p<0,05; ** p<0,01.

Tablo 2’de görülen varyans analizi sonucunun p<0,01 düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin otorite öğretim stiline ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlik mesleği algısı otorite öğretim stiline ilişkin toplam varyansın % 4,7’sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, değişkenlerden yalnızca alan bilgisi

algısının otorite öğretim stiline anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($t=3,441$; $p<0,01$).

Araştırmanın sonraki aşamasında kişisel model öğretim stiline öğretmenlik mesleği algısı tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmış sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: *Kişisel Model Öğretim Stiline Öğretmenlik Mesleği Algısı Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	β	Standart hata _B	Standardize edilmiş β	t
Sabit	3,509	0,286		12,277**
Sosyal statü	1,041E-03	0,006	0,007	0,182
Etik değer	9,873E-03	0,006	0,068	1,539
Alan bilgisi	1,446E-02	0,007	0,096	1,936*
Mesleki formasyon	3,795E-02	0,009	0,182	4,367**
Öğretmen yeterlikleri	3,372E-03	0,011	0,015	0,308
	R=0,282	R ² =0,080	F=11,706**	

N=681; * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

Tablo 3'te görülen varyans analizi sonucunun $p<0,01$ düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin kişisel model öğretim stiline ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlik mesleği algısı kişisel model öğretim stiline ilişkin toplam varyansın % 8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, mesleki formasyon ($t=4,367$; $p<0,01$) ve alan bilgisi ($t=1,936$; $p<0,05$) algısının kişisel model öğretim stiline anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Kolaylaştırıcı öğretim stili tercihinin öğretmenlik mesleği algısı tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: *Kolaylaştırıcı Öğretim Stiline Öğretmenlik Mesleği Algısı Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	β	Standart hata _B	Standardize edilmiş β	t
Sabit	3,399	0,284		11,988**
Sosyal statü	-3,701E-04	0,006	-0,002	-0,065
Etik değer	1,200E-02	0,006	0,081	1,886
Alan bilgisi	1,991E-02	0,007	0,129	2,688**
Mesleki formasyon	5,841E-02	0,009	0,275	6,776**
Öğretmen yeterlikleri	-1,567E-02	0,011	-0,067	-1,441
	R=0,356	R ² =0,127	F=19,620**	

N=681; * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

Tablo 4'te verilen regresyon analizi sonuçları öğretmenlik mesleği algısının kolaylaştırıcı öğretim stiline ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($p<0,01$). Öğretmenlik meslek algısının bütün boyutları işleme girdiğinde toplam varyansın % 13'ünü açıkladığı gözlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, mesleki formasyon ($t=6,776$; $p<0,01$) ve alan bilgisi algısının ($t=2,688$; $p<0,05$) kolaylaştırıcı öğretim stiline anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Temsilci öğretim stili tercihinin öğretmenlik mesleği algısı tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Kolaylaştırıcı Öğretim Stilinin Öğretmenlik Mesleği Algısı Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	Standart hata _B	Standardize edilmiş β	t
Sabit	3,440	0,280		12,295**
Sosyal statü	-5,452E-03	0,006	-0,037	-0,975
Etik değer	1,390E-02	0,006	0,096	1,212
Alan bilgisi	2,179E-02	0,007	0,146	2,981**
Mesleki formasyon	4,104E-02	0,009	0,199	4,825**
Öğretmen yeterlikleri	-9,602E-03	0,011	-0,042	-0,895
	R=0,315	R ² =0,099	F=14,868**	

N=681; * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

Tablo 5'te verilen regresyon analizi sonuçları öğretmenlik mesleği algısının temsilci öğretim stiline ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($p<0,01$). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlik meslek algısı temsilci öğretim stiline ilişkin toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, mesleki formasyon ($t=4,825$; $p<0,01$) ve alan bilgisi ($t=2,981$; $p<0,01$) algısının temsilci öğretim stiline anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Sonuçlar, Tartışma ve Yorum

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının bütün boyutları ile birlikte ele alındığında uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili puanlarını anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Öğretmenlerin sosyal statüsüne, mesleğin etik değerine, alan bilgisine, mesleki formasyonuna ve yeterliliklerine ilişkin algıları öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle olan etkileşimleri üzerinde belirleyici bir rol oynayabilir. McGinnis ve arkadaşları (1998)'na göre, bir öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, nasıl bir öğretmen olacağı üzerinde etkili bir rol oynamaktadır Okçabol (2000)'a göre, bir öğretmenin mesleğine

karşı algısı öğrencilerinin öğrenmeye karşı yaklaşımları, derse karşı tutumları ve başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkinin büyük ölçüde öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sergiledikleri davranışlardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin meslek algısının bütün öğretim stili boyutlarından aldığı puanları üzerinde açıklayıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Ancak burada önemli olan nokta, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hangi öğretim stilleri üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğudur. Araştırma sonuçları öğretmenlik mesleğine ilişkin algının otorite öğretim stiline %4,7'sini, uzman öğretim stiline %5,4'ünü, kişisel model öğretim stiline %8'ini, kolaylaştırıcı öğretim stiline %13'ünü, temsilci öğretim stiline %10'nu açıkladığını göstermiştir. Bu sonuca göre öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu algı düzeyi, benimsediği öğretmen merkezli öğretim stiline öğrenci merkezli öğretim stiline göre daha fazla yordamaktadır. Grasha'nın (1996) öğretim stili sınıflandırmasında yer alan uzman ve otorite stilleri öğretmen-merkezli stillerdir ve bu stillerde esas olan unsur; bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin konulara iyi hazırlanmalarını sağlamaktır. Kişisel model stiline ise öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin model olması ve işbirlikçi bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi söz konusudur (Grasha, 1994; 2002). İşbirlikçi öğrenmenin en belirgin özelliği grup içerisinde toplu etkileşim, karşılıklı denetim ve birlikte çalışan öğrencilere ait bilgilerin analitik olarak değerlendirmesidir (Grasha, 1994). Kolaylaştırıcı ve temsilci stiller ise öğrenci merkezli stillerdir. Bu stiller bünyesinde öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır (Grasha, 1994; 2002). Öğrencinin merkeze alındığı öğrenme sürecinde, öğretmenin bilgiyi aktarması ve ezberciliği teşvik etmesinden çok öğrenmeyi gözlemlemesi, sorular sorma yoluyla öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlaması söz konusudur. Bu süreçte öğretmenin öğrencilerinin bağımsız düşünme kapasitelerini geliştirme ve kendi bilgilerini yapılandırmaya teşvik etmeye yönelik çaba göstermesi önemlidir. Bu bağlamda öğretmenin mesleğe karşı hissettiği güçlü bağlılık duygusunun, öğrenciyi merkeze alan ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik çabası üzerinde daha fazla destekleyici etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre alan bilgisi algısı uzman ve otorite öğretim stillerinin anlamlı yordayıcısıdır. Alan bilgisi, öğretmen adayının öğreteceği konuya ilişkin uzmanlık bilgisine sahip olması ile ilgilidir (Şıman ve Acat, 2003). Öğretmeni merkeze alan uzman ve otorite öğretim stillerinde öncelik verilen nokta da bilgilerin öğrencilere aktarılmasıdır (Grasha, 1994; 1996). Bu bakımdan öğretmenin derin bir alan bilgisine sahip olması, uzman ve otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlerin belirgin özelliğidir. Bu nedenle alan bilgisi algısının öğretmen merkezli öğretim stilleri üzerinde öğrenci merkezli öğretim stillerine göre daha fazla etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte araştırma sonucunda alan bilgisi algısının kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin de anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretimdeki başarı büyük ölçüde öğretmenin ne öğreteceğini bilmesine

bağlıdır. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen nasıl öğreteceğini de bilemez. Ancak araştırma sonucu alan bilgisi algısının işbirlikli ve öğrenci merkezli öğretim stillerine ilişkin toplam varyansı açıklamada mesleki formasyon algısından sonra ikinci önem sırasına sahip olduğunu göstermiştir. Mesleki formasyon, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olma bağlamında öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeyleri ile ilgili bir kavramdır. Levine (1998)'ye göre öğretim stili, öğretmenin kişiliğini ve öğrenme ortamını nasıl destekleyeceği konusundaki yargılarını yansıtmaktadır. Benzer şekilde Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) de öğretim stillerinin, öğretmenin öğretecekleri hakkındaki duyguları, motivasyonu, inançları ve yönelimlerine bağlı olarak oluştuğunu savunmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri hakkındaki algılarının öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını şekillendirdiği söylenebilir.

Bir öğretmenin mesleki formasyonuna ilişkin algı düzeyinin yüksek olması, yeni öğretim tekniklerini ve kaynaklarını kullanabilme, etkili öğretim stratejileri geliştirebilme, öğrenci performansını takip edebilme, öğrencilerle etkileşimde etkili iletişim becerilerine sahip olma ve katılımcı öğretim ortamı düzenleme bakımından kendine güven duymasını ve yüksek motivasyona sahip olmasını sağlayacaktır. Grasha (1994; 1996; 2002)'ya göre öğretmenin kişisel model olduğu işbirlikli öğretim stili, öğrencilerin yeteneklerini geliştiren, öğretmenin model olduğu ve karşılıklı etkileşime dayanan bir öğrenme ortamına vurgu yapmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim stillerinde de öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri ön planda tutulmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi, bağımsız hareket etmeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları katılımcı bir öğrenme ortamının oluşturulması ile mümkün olabilir. Bu bakımdan mesleki formasyon algısının işbirlikli ve öğrenci merkezli öğretim stilleri üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde yapılandırmacı anlayışı temel alan eğitim programlarının hayata geçirilmesi ile birlikte öğrenme sürecinin görünümünün geleneksellikten uzaklaştırılması ve öğreneni merkeze alan yaklaşımların ön plan çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu durum çağdaş eğitim anlayışının öğretmene yüklediği sorumlulukları biraz daha arttırmakta ve öğretmenlerin öğretim sürecindeki niteliklerinin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretim stili konusunda yapılacak çalışmaların öğretmenlerin öğretimlerinin niteliklerini artırma yolunda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Yurt dışında öğretim stiline çeşitli açılardan incelendiği birçok araştırma bulunmasına rağmen, ülkemizde bu konuda yapılmış çalışmalara rastlanmamaktadır. Öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği öğretim stillerine sahip olma düzeylerinin incelenmesinin, öğretim stili tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesinin ve öğretmen yetiştirme programlarının çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği stillere sahip öğretmenler yetiştirme açısından etkililiğinin değerlendirilmesinin bu alanda ihtiyaç duyulan çalışmalar olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acat, M.B., Balbağ, M.Z., Demir, B., ve Görgülü, A. (2003). Fen-edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek algıları. Eğitimde Bilime Katkı: I. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Blanch, P. ve Evelyn, D. (2000). *Teaching styles of faculty and learning styles of their students: congruent versus incongruent teaching styles with regards to academic disciplines and gender*. PhD Dissertation. America: Kent State University. Retrieved Sep 14, 2004, from <<http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9991695>>.
- Cheng, C.H. (2001). *The preferred learning and teaching styles at a selected junior college in Taiwan (china)*. EdD Dissertation. China: University of South Dakota. <<http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3007058>>. Erişim Tarihi: 01.09.2004.
- Chin'anga, L.C. (1999). *Teaching styles and acceptance of pupils*. MEd Dissertation. South Africa: University of South Africa. Retrived Aug 14, 2004, from <<http://www.umi.com/dissertations/fullcit/fl1936457>>.
- Cohen, H.J. ve Amidon, J.E. (2004). Reward and punishment histories: A way of predicting teaching style? *The Journal of Educational Research*, 97(5), 269-277.
- Conti, G.J. (1985). The relationship between teaching style and adult student learning. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 220-228.
- Dunn, R.S. ve Dunn, K.J. (1979). Learning styles and teaching styles: Should they can they... be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Ellis, S.S. (1979). Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-277.
- Felder, R.M. (1988). How student learn: Adapting teaching styles to learning styles. IEEE-ASEE Frontiers In Education Conference Proceedings. Raleigh, North Carolina. 89-493.
- Felder, R.M. ve Henriques, E.R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Fischer, B.B. ve 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), 142-149.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Grasha, A.F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Grasha, A.F. (2003). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Center for Teaching Excellence*, 17(5).
- Grasha, A.F. ve Yangarber-Hicks N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Heimlich, J.E. ve Norland, E. (2002). Teaching style: Where are we now? *New Direction For Adult And Continuing Education*, 93, 17-25. Wiley Periodicals, Inc.
- Keri, G. (2002). *Degrees of congruence between instructor and student styles regarding student satisfaction" radical pedagogy*. ISSN: 1524-6345. <<http://www.radicalpedagogy.icaap.org/Keri.html>>. Erişim Tarihi: 11.08.2004.
- Levine, G. (1998). Changing anticipated mathematics teaching style and reducing anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers. *Educational Research Quarterly*, 21(4), 37-46.

- Lindsay, E. K. (1999). *Analysis of matches of teaching styles, learning styles and the uses of educational technology*. EdD Dissertation. America: North Carolina State University. <<http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694>>. Erişim Tarihi: 07.09.2004.
- Ling, L.M. ve Man, C.P. (2000). *Progressive versus traditional teaching styles-what really matters?* Retrieved Sep 1, 2004, from <<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>>.
- Lloyd, D.G. (2002). *Teaching styles and faculty attitudes towards computer technology in teaching and learning at a college in Ontario*. PhD Dissertation. Canada: University of Toronto.
- McGinnis, J.R., Kramer, S., Roth-McDuffie, A., ve Watanabe, T. (1998). Charting the attitude and belief: Journeys of teacher candidates in a reform-based mathematics and science teacher preparation program. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 13-17: San Diego, California. Retrieved Nov 18, 2005, from <<http://www.towson.edu/esme/metp/Research/AERA98.html>>. Erişim Tarihi: 18. 11>.
- Mendoza, S. (2004). *Teaching styles of technological institutes faculty in El Salvador*. PhD Dissertation. El Salvador: Capella University UMI Number: 3127201. Retrieved June 26, 2005, from <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3127201>>.
- Miglietti, C. ve Strange, C.C. (1998). Learning styles, classroom preferences, teaching styles and remedial course outcomes for underprepared adults at a two-year college. *Community College Review*, 26 (1), 1-19.
- Mitchell, J.L. (2000). *The effect of matching teaching style with learning style on achievement and attitudes for women in a web-based distance education Course*. PhD Dissertation. Indiana: School of Graduate Studies Department of Curriculum, Instruction and Media Technology Indiana State University.
- Nelson, E.D. (2001). *A study of the relationship between teaching style and the use of computers in elementary classrooms*. EdD Dissertation. America: University of Central Florida. Retrieved June 1, 2004, from <<http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3029051>>.
- Okçabol, R. (2000). Öğretmende Aranan Nitelikler ve Yeni YÖK Modeli. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 419-425. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Quirk, M.E. (1994). *How to learn and teach in medical school: a learner-centered approach*. New York: Charles C. Thomas Publishers.
- Quitadama, I. J. (2002). *Critical thinking in higher education: The influence of teaching styles and peer collaboration on science and math learning*. PhD Dissertation. Washington: Faculty of the Graduate School of Education University of Washington State.
- Raven, M.R. (1995). Learning and teaching styles of student teachers in the northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36(4). Retrieved June 17, 2004, from <<http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol36/36-04-10.pdf>>.
- Sutton, S.E. (2003). *A study of elementary school teachers' perceptions regarding the match between teachers' teaching styles and students' learning styles*. PhD Dissertation. Seton Hall: Seton Hall University College of Education and Human Service.
- Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Ültanır, E. (1998). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin mesleki görev algılarının karşılaştırılması. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 1, 713-722. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.