

İLKÖĞRETİM I. VE II. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ TERCİHLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Lütfi ÜREDİ*
Yıldız GÜVEN**

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını ölçmek için ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçları 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul ilinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 1306 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretim stili, öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeği, ilköğretim

INVESTIGATION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS' TEACHING PROFESSION PERCEPTIONS WITH RESPECT TO TEACHING STYLES PREFERENCE

SUMMARY

In this research, it was aimed to examine primary education teachers' perceptions about teaching profession according to their teaching styles preference. "Teaching Styles Inventory" which was developed by Grasha (1996), adapted to Turkish by Uredi (2006) used to determine the teachers' teaching styles preferences. To determine teachers' perceptions

* Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

about teaching profession, “Teaching Profession Perception Inventory” which developed by Şişman and Acat (2003) were used in this research. The assessment tools were applied to 1306 teachers from 49 primary schools in Istanbul by the years of education 2004-2005 and 2005-2006. Research results showed that primary education teachers’ perceptions about teaching profession according to their teaching styles preference were meaningfully different at $p < .01$ level. The teachers’ perceptions about teaching profession who preferred facilitator/personal model/expert teaching styles were obtained to be higher than others.

Key words: Teaching styles, teacher profession, teaching profession perception inventory, primary education

Toplumların hızlı bir gelişim süreci içine girdiği günümüzde, gelişim ve değişime ayak uydurabilecek ve gelişim zincirine yeni halkalar ekleyebilecek bireylere duyulan ihtiyaç eğitimin önemini her geçen gün biraz daha arttırmaktadır. Bilimde gerçekleşen değişimler politikadan ekonomiye pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bilginin temel yapısındaki değişiklikler eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuş, akıllı ve gözlemle ulaşılan bilginin her zaman geçerli olmadığı kabul edilmesiyle beraber bilgi yüklemeye yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılması ve öğreneni merkeze alan yaklaşımların ön plana çıkarılması önem kazanmıştır. Böylelikle bireyi yani öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rollerini değiştirmiş, öğretmenlerden bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırma, destekleme ve öğrenciyi rehberlik etme gibi rolleri gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Eğitim sistemine işlenmemiş bir şekilde giren öğrencinin sistemden istenilen yönde çıkmasını sağlamada en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir. Çünkü bir öğretmen, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde kullanacağı strateji, yöntem ve teknikleri öğrencinin öğrenme özelliklerine göre planladığı ve uyguladığı, ortamı doğru ve iyi düzenlediği, öğrencilerle karşılıklı hoşgörü sınırları içinde iletişim kurduğu oranda başarıya ulaşabilecektir. Bu da öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği temel niteliklere sahip olmasıyla mümkündür. Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan ve haz alan, mesleki etiğe (ahlak) değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir. Meslek ile ilgili olumlu algılar, bu niteliklerin varlığını ortaya koyarken olumsuz algılar da bu niteliklerden yoksunluğu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin sosyal statü, etik değerler, alan bilgisi, formasyon eğitimleri ve yeterlilikleri iyi bir öğretmen olabilmelerinde en önemli faktörlerdir. Okçabol (2000)’a göre, bir öğretmenin mesleğine karşı algısının öğrencilerinin öğrenmeye karşı yaklaşımları, derse karşı tutumları ve başarıları üzerinde önemli etkileri olabilmektedir. Ayrıca, McGinnis ve arkadaşları (1998)’na göre de, öğretmenlik mesleğine yönelik algıları (tutum) öğretmenlerin mesleğinde nasıl bir öğretmen olacağı konusunda etkili bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içinde oluşturdukları öğretim durumlarının, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının etkisiyle şekillenebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin

öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları, onların kendilerini toplum içinde nasıl gördükleri, motivasyonları ve sınıf ortamındaki öğretimlerini nasıl gerçekleştirdikleri üzerinde etki yaratmaktadır. Araştırmacılar, bu davranış, algı ve beklenti biçimlerinin öğretmenlerin kendi sınıflarında oluşturdukları profesyonel roller ve sınıf atmosferleri üzerinde de etkili olduğunu savunmuşlardır (Cohen ve Amidon, 2004). Meslek algısı öğretmenin öğretme ne şekilde yaklaştığını ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ne şekilde karşıladığını ortaya koyan önemli faktörlerden birisidir (Felder ve Henriques, 1995). Bu nedenle öğretim-öğrenme sürecinde farklı davranışlar sergileyen öğretmenlerin farklı mesleki algı özelliklerine sahip olduğu düşünülmektedir.

Fischer ve Fischer (1979) öğretim stilini, bir öğretmenin öğretim sürecinde benimsediği ve tutarlı olarak sergilediği öğretimsel davranışlar olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Ellis (1979)'de öğretim stilini, öğretmenin öğretim süreci içinde sergilediği davranışlar olarak tanımlamıştır. Carr (1998)'e göre öğretim stili, öğretmenin öğretim-öğrenme işlevini gerçekleştirirken sergilediği tavırlar, davranışlar ve özelliklerin bütünüdür. Carr öğretmenin amacını, öğrencinin toplumsal hayatının üzerinde son derece önemli rol oynayan kişisel gelişime destek olmak olarak belirtmektedir. Buna paralel olarak Smith (1982), öğretim stilinin bir öğretmenin öğretim-öğrenme sürecindeki karakteristik davranışlarına işaret ettiğini belirtmektedir (Akt. Lee, 2004). Cooper (1999)'a göre öğretim stili, öğretmenlerin sınıfı yönetmeye yönelik olarak gösterdiği davranışları içermektedir. Öğretmenler bu davranışları gerçekleştirebilecekleri sınıf koşullarını yaratmak ve öğrencilerin uygulama hedeflerine ulaşmalarını sağlayabilmek amacıyla sergilemektedirler (Akt. Cohen ve Amidon, 2004). Heimlich ve Norland (2002)'a göre öğretim stili, bir öğretmenin davranışları ve felsefesi arasındaki uyumu temel alır. Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) öğretim stillerinin, öğretmenin kişiliğinin bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Bu stiller, öğretmenin öğretecekleri hakkındaki ihtiyaçları, duyguları, güduları, inançları ve yönelimlerine bağlı olarak oluşur. Öğretmenler öğretim stillerini ve bu stillerin özelliklerini dikkate almak suretiyle öğretim-öğrenme etkileşimlerini geliştirebilirler.

Grasha (2002a)'ya göre öğretim stili, öğretmenlerin öğrencilerle olan öğretim-öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır. Yine Grasha (1996; 2003b)'ya göre öğretim stili, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının, performansının, inançlarının, ihtiyaçlarının ve pedagoji hakkındaki bilgilerinin özel bir görünüşüdür. Öğretim stili, öğretmenlerin öğretim-öğrenme süreci içinde öğretmenlerin bilgiyi nasıl sunduğu, öğrenciler ile nasıl etkileşime girdiği, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışlarını içerir.

Grasha (1994a; 1996; 2002a) öğretmen davranışlarını temel olarak oluşturduğu öğretim stili modelinde öğretim stillerini; uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle belirtilmiştir (Grasha, 1994a; 1996; 2002a; 2003a; Grasha ve Montauk, 1995; Vaughn, Rey, Baker, 2001; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000):

Uzman (Expert): Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). Öğrencilere yeterliliklerini kabul ettirmek için meydan okuyucu davranışlar sergileyerek bir uzman statüsü sağlamaya çalışırlar (Grasha, 1996). Gerçek olay, durum ve kaynaklardan yola çıkarak öğrencilere yol gösterir, rehberlik eder ve onları yönlendirirler. Öğrenmeyi ne zaman ve nasıl destekleyeceklerine kendileri karar verirler. Bir uzman olarak öğrencilere ayrıntılı bilgiler vererek sık sık öğrencilerin çelişkiye düşmelerine yol açacak durumlar yaratırlar (Grasha, 2002a). Bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilenirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha, 1996).

Otorite (Formal Authority): Otorite öğretmenler, resmi örgütsel rollere sahip oldukları için öğrenciler arasında belli bir statüye sahiptirler. Otorite öğretmenler öğrencilere pozitif ve negatif geri bildirim verirler, beklenen davranışları ve uyulması gereken kuralları açıklarlar. Belirtilen kuralın yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Ayrıca, bu stile sahip öğretmenler doğru ve kabul edilebilir standartlardan yola çıkarak öğrencilere rehberlik ederek onları yönlendirirler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). Bu tür öğretmenler, öğrencileri yönlendirirken katı olabilirler; bu tutum öğrencileri olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha, 1996).

Kişisel Model (Personal Model): Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, kişisel model olarak düşünülen örnekleri izlemeyi temel alırlar. Öğrencilere nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir model sunarlar. Öğrencilere, kendi yaklaşımlarını izlemeleri ve bunları anlamaya çalışmaları için yol gösterirler (Grasha, 2002a). Öğrencilere kendilerini kişisel bir model olarak göstererek, onlardan kendilerini gözlemlemesini isterler. Böylelikle öğrencileri kendi gösterdiği davranışları taklit etmeye teşvik ederler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). Öğrenciler bu beklentileri gerçekleştirebilecek düzeyde olmadıkları zaman kendilerini yetersiz hissedebilirler. Bu nedenle, sınıf sürecinde öğretmenin rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskındır (Grasha, 1996).

Kolaylaştırıcı (Facilitator): Kolaylaştırıcı öğretmenler, esnek bir şekilde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve hedeflerini anlamaya çalışırlar (Grasha, 1996; 2002a). Öğretmen-öğrenci etkileşiminde kişisel doğallığı vurgularlar. Öğrencilere doğrudan sorular sorarak, seçenekler sunarak ve onlara davranış şekilleri arasında seçim yapmada kullanabilecekleri kriterleri göstererek onlara rehberlik ederler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). İçerik, amaç ve stratejileri öğrencilerin özelliklerine uygun bir hale getirmeye çalışırlar. Bu stilin en önemli görevi öğrencilerin düşünme kapasitesini geliştirerek bağımsız davranmalarını ve kendi öğrenimleri için sorumluluk almalarını sağlamaktır. Öğretmenler danışmanlık yapacağı bir projede öğrencilerle birlikte çalışarak mümkün olduğu kadar onlara rehberlik etmeye, destek vermeye ve onları cesaretlendirmeye çaba gösterirler (Grasha, 1996). Öğretmenler öğrencilerine kendi kararlarını alma imkânını vererek sınıf içi disiplini sağlamaya ve bazı öğrencilerin aşırı hareketlerini önlemeye çalışırlar. Bu öğretmenler pozitif ve teşvik edici bir üslupla öğrencilerin becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu öğretmenlerin en önemli amacı; öğrencilerin bağımsız hareket edebilme, girişimde bulunabilme ve sorumluluk

alabilme kapasitelerini geliştirmektedir (Grasha, 2002a). İşbirlikçi ve öğrenci merkezli bir sınıf süreci baskındır (Grasha, 1996).

Temsilci (Delegator): Temsilci öğretmenler, bir yandan öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket edebilmeleri, özerk bir şekilde çalışabilmeleri için onların kapasitelerini geliştirmeye çalışırken diğer yandan da onları sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler (Grasha, 1994a; 1996; 2002a). Öğrenciler bağımsız olarak projelerde veya özerk takımlarda çalışırlar. Öğretmenler bir araştırmacı gibi öğrencilerdeki var olan isteği ortaya çıkartmaya çalışırlar (Grasha, 1996). Ayrıca, öğretmenler, öğrenci herhangi bir girişimde bulunurken veya herhangi bir ödev yaparken onun sorularını cevaplayan ve yaptıklarını değerlendiren kaynak bir kişi konumundadırlar (Grasha, 2002a). Bu süreçte öğrenciler kendilerini bağımsız öğrenenler olarak görürler. Sınıf sürecinde öğrenci merkezli bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır (Grasha, 1994a; 1996).

Grasha (1996)'nın öğretim stili modelinde 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 stilinde ise öğrencilerin, bir yeteneklerini (örneğin bir müzik aleti çalma, dans etme, matematik problemi çözme vb. yetenekler) geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin model olması ve **işbirlikçi bir öğrenmenin** gerçekleştirilmesi söz konusudur (Grasha, 1994a; 2002a). İşbirlikçi öğrenmenin en belirgin özelliği grup içerisinde toplu etkileşim, karşılıklı denetim ve birlikte çalışan öğrencilere ait bilgilerin analitik olarak değerlendirmesidir (Grasha, 1994a; 2002b). Kolaylaştırıcı ve temsilci stilleri ise **öğrenci-merkezli yaklaşımlardır**. Bu stiller bünyesinde öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır (Grasha, 1994a; 2002a). Buna paralel olarak öğretmen merkezli stillerden öğrenci merkezli stillere geçiş, öğretmenin ustalılığını, işbirlikçi olmasını, fikir verici ve iddialı olmasını gerektirmektedir (Grasha, 1994b; Vaughn, Rey, Baker, 2001).

Grasha (1996; 2002a) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Grasha (1994a; 1996; 2002a; 2003a) araştırmalarında yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Bu gruplar; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklindedir. Her bir grupta, uzman öğretim stiline varlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarıdır. Böylelikle öğretmenler uzman öğretim stilini diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtırlar.

Son yıllarda yapılan birçok araştırmada öğretim stiline öğrencilerin ve öğretmenin özellikleri ile bağlantısı incelenmiştir. Yapılan araştırmalar öğretim stili ile öğrencilerin öğrenme stilleri (Cheng, 2001; Blanch ve Evelyn, 2000; Raven, 1995; Lindsay, 1999), akademik başarıları (Ling ve Man, 2000; Miglietti ve Strange, 1998), öğretmen davranışlarını kabul etme (Ching'anga, 1999) arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim stilleri ile öğretmenin özellikleri 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 kullanımı (Lindsay, 1999), inanç ve tutumları (Lloyd, 2002), cinsiyetleri ve yaşları (Mendoza, 2004) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu özelliklerin yanı sıra öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerle ilgili olarak birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda birçok özellik ortaya konmuştur (Kuzgun, 1991; Kulaksızoğlu, 1995; Oktay, 1998; Celep, 1998; Athoğlu, 1998; Ergün ve Duman, 1998; Kayabaşı, 1998). Öğretmen nitelikleri bağlamında öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli özellik öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının yüksek olmasıdır (Şişman ve Acat, 2003; Acat ve Arkadaşları, 2003).

Öğretim stili araştırmaları, öğretmenlerin kendilerini incelemeleri ve bu incelemeler sonucunda elde ettikleri deneyimler, öğretim uygulamaları açısından önemli bir yere sahiptir. Bu yolla öğretmenler, öğrenciler için doğru olan öğrenme deneyimlerini sağlama fırsatına sahip olurlar. Öğretim stili bilgisi, öğretmenlerin öğretimin mantığını daha iyi kavramalarına, çeşitli öğretim yolları içinde kendilerine en uygun olanı seçmelerine ve kendi öğretim stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelerine fırsat tanır. Bir programdaki öğrencilerin öğrenme fırsatlarını arttırmak için öğretmenlerin öğretim inançlarını tespit etmek ve bu inançları, öğretim davranışları ile uyumlu hale getirmenin yollarını bulmak ve kendi öğretimlerini keşfetme konusunda büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmada; İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili (uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının (öğretmenliğin sosyal statüsüne, etik değerlerine, alan bilgisi yeterliliklerine, öğretmenlik formasyonuna, kendi yeterliliklerine ilişkin algıları) anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Farklı öğretim stillerine sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Örneklem

Araştırma evrenini İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinde bulunan tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler 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 842'si bayan, 464'ü erkek toplam 1306 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin 703'ü I. kademede, 603'ü II. kademede görev yapmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin 1068'i resmi okullarda, 238'i özel okullarda çalışmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stili tercihleri, 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" aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracı beş boyuttan oluşmaktadır. Uzman (Expert) alt boyutunda 8 madde, Otorite (Formal Authority) alt boyutunda 8 madde, Kişisel Model (Personel Model) alt boyutunda 8 madde, Kolaylaştırıcı (Facilitator) alt boyutunda 8 madde, Temsilci (Delegator) 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.

Araştırmada ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algısını ölçmek amacıyla Acat ve Şişman (2003) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "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 beş alt boyuttan ve toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları sosyal statü alt boyutunda .79, etik değerler alt boyutunda .78, alan bilgisi alt boyutunda .74, mesleki formasyon boyutunda .72 ve öğretmenlerin kendi yeterlilikleri alt boyutunda ise .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamında ise hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı, 83'tür.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, toplanan veriler SPSS 10.0 istatistik programı kullanılarak tek faktörlü Manova analizi ile test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre yüzde ve frekans dağılımı

Tercih Edilen Öğretim Stilleri	f	%
Uzman/Otorite (U/O)	132	10,1
Kişisel Model/Uzman/Otorite (KM/U/O)	117	9,0
Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (K/KM/U)	598	45,8
Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (T/K/U)	459	35,1
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 1'e göre en fazla tercih edilen öğretim stili %45,8 ile kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri iken, en az tercih edilen öğretim stili %9 ile kişisel model/uzman/otorite stilleridir. Tabloda temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin %35,1, uzman/otorite öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin %10,1 oranında olduğu görülmektedir.

Araştırmada, tek faktörlü Manova analizinin birinci aşamasında ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı

puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş, sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı	Öğretim stili grupları	N	\bar{X}	Ss
Sosyal Statü	U/O	132	21,7576	4,5602
	KM/U/O	117	21,4701	4,5799
	K/KM/U	598	23,1823	4,9553
	T/K/U	459	22,8214	5,0446
	Toplam	1306	22,7580	4,9447
Etik Değerler	U/O	132	31,5076	5,4444
	KM/U/O	117	33,1880	4,7360
	K/KM/U	598	34,3144	4,5222
	T/K/U	459	33,8671	5,1368
	Toplam	1306	33,7726	4,9267
Alan Bilgisi	U/O	132	27,5379	5,7749
	KM/U/O	117	29,5897	4,5413
	K/KM/U	598	29,5151	4,6512
	T/K/U	459	29,6863	5,8187
	Toplam	1306	29,3821	5,2296
Mesleki Formasyon	U/O	132	29,8106	4,5953
	KM/U/O	117	30,6154	3,4186
	K/KM/U	598	31,3127	3,6571
	T/K/U	459	31,1678	3,3747
	Toplam	1306	31,0475	3,6719
Öğrt. Yeterlilikleri	U/O	132	21,9621	3,4870
	KM/U/O	117	23,1709	3,3200
	K/KM/U	598	23,1940	3,1896
	T/K/U	459	22,8780	3,2773
	Toplam	1306	22,9564	3,2796
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı (ÖMİA) TOPLAM	U/O	132	132,5758	16,9711
	KM/U/O	117	138,0342	13,0092
	K/KM/U	598	141,5184	14,0801
	T/K/U	459	140,4205	15,7456
	Toplam	1306	139,9165	15,1226

(Levene’s $f_1=1,030$, $p>.05$; Levene’s $f_2=3,190$, $p>.05$; Levene’s $f_3=3,247$, $p>.05$; Levene’s $f_4=4,042$, $p>.05$; Levene’s $f_5=,756$, $p>.05$; Levene’s $f=5,468$, $p>.05$)

Tablo 2’de verilen öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, sosyal statü ve etik değer algısında en yüksek puan ortalamasının 23,18 ve 34,31 puanla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenlere ait olduğunu göstermiştir. Alan bilgisi algısında kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenler birbirlerine benzer

puanlar almışlardır. Mesleki formasyon algısında en yüksek puan ortalamasının (31,31) kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve (31,16) temsilci/ kolaylaştırıcı/uzman; öğretmen yeterlilikleri algısında ise (23,17) kişisel model/uzman/otorite ve (23,19) kolaylaştırıcı/ kişisel model/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeği toplamında ise en yüksek puan ortalamasının (141,51) kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenlere, en düşük puanın (132,57) uzman/otorite öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek faktörlü MANOVA analizi uygulanmış, sonuçlar tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	Sosyal Statü	435,670	3	145,223	6,008	p<.01
	Etik Değerler	896,813	3	298,938	12,646	p<.01
	Alan Bilgisi	507,034	3	169,011	6,254	p<.01
	Mes. Formasyon	272,493	3	90,831	6,827	p<.01
	Öğr. Yeterlilikleri	172,454	3	57,485	5,399	p<.01
	ÖMİATOPLAMI	9178,652	3	3059,551	13,771	p<.01
Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
Intercept	Sosyal Statü	398636,203	1	398636,203	16491,690	p<.01
	Etik Değerler	883980,472	1	883980,472	37394,192	p<.01
	Alan Bilgisi	677513,612	1	677513,612	25072,195	p<.01
	Mes. Formasyon	756296,030	1	756296,030	56844,786	p<.01
	Öğr. Yeterlilikleri	416466,505	1	416466,505	39111,160	p<.01
	ÖMİATOPLAMI	15285644,026	1	15285644,026	68801,112	p<.01
Öğretim stili	Sosyal Statü	435,670	3	145,223	6,008	p<.01
	Etik Değerler	896,813	3	298,938	12,646	p<.01
	Alan Bilgisi	507,034	3	169,011	6,254	p<.01
	Mes. Formasyon	272,493	3	90,831	6,827	p<.01
	Öğr. Yeterlilikleri	172,454	3	57,485	5,399	p<.01
	ÖMİATOPLAMI	9178,652	3	3059,551	13,771	p<.01
Hata	Sosyal Statü	31471,871	1302	24,172		
	Etik Değerler	30778,645	1302	23,640		
	Alan Bilgisi	35183,306	1302	27,023		
	Mes. Formasyon	17322,564	1302	13,305		
	Öğr. Yeterlilikleri	13864,058	1302	10,648		
	ÖMİATOPLAMI	289267,251	1302	222,171		

Tablo 3 - Devam

Toplam	Sosyal Statü	708322,000	1306
	Etik Değerler	1521283,000	1306
	Alan Bilgisi	1163169,000	1306
	Mes. Formasyon	1276508,000	1306
	Öğr. Yeterlilikleri	702291,000	1306
	ÖMİATOPLAMI	25865535,000	1306
Düzeltilmiş Toplam	Sosyal Statü	31907,541	1305
	Etik Değerler	31675,459	1305
	Alan Bilgisi	35690,341	1305
	Mes. Formasyon	17595,057	1305
	Öğr. Yeterlilikleri	14036,512	1305
	ÖMİATOPLAMI	298445,903	1305

[$\lambda = ,950$; $F(3, 1302) = 4,491$; $p < ,01$]

Tablo 3'te görülen, öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılığına ilişkin tek faktörlü Manova analizi sonuçları uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur [$\lambda = ,950$; $F(3,1302) = 4,491$; $p < ,01$]. Öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanları arasında gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları, sosyal statü ($F = 6,008$, $p < ,01$), etik değerler ($F = 12,646$; $p < ,01$), alan bilgisi ($F = 6,254$; $p < ,01$), mesleki formasyon ($F = 6,827$; $p < ,01$) ve öğretmen yeterlilikleri ($F = 5,399$; $p < ,01$) puan ortalamalarının öğretim stili tercihlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Tablo 2'nin altında verilen Levene f-testi sonuçlarının $p > ,05$ düzeyinde anlamsız olması varyansların homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiş, bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hangi öğretim stili tercihleri arasında farklılık gösterdiğini tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanlarının hangi öğretim stili tercihlerine göre farklılık gösterdiğine ilişkin LSD testi sonuçları

Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı	(I) STİL	(J) STİL	(I-J)	Sh	p
			Ortalama Farkı		
Sosyal Statü	U/O	K/KM/U	1,4247	,4728	$p < ,01$
		T/K/U	-1,0638	,4856	$p < ,05$
	KM/U/O	K/KM/U	-1,7122	,4970	$p < ,01$
		T/K/U	-1,3513	,5092	$p < ,01$
Etik Değerler	U/O	KM/U/O	-1,6805	,6174	$p < ,01$
		K/KM/U	-2,8068	,4676	$p < ,01$
	KM/U/O	T/K/U	-2,3595	,4802	$p < ,01$
		K/KM/U	-1,1263	,4915	$p < ,05$

Tablo 4 - Devam

Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı	(I) STİL	(J) STİL	(I-J) Ortalama Farkı	Sh	p
Alan Bilgisi	U/O	KM/U/O	-2,0519	,6601	p<.01
		K/KM/U	-1,9772	,4999	p<.01
		T/K/U	2,1484	,5134	p<.01
Mesleki Formasyon	U/O	K/KM/U	-1,5021	,3508	p<.01
		T/K/U	-1,3571	,3602	p<.01
Öğretmen Yeterlilikleri	U/O	KM/U/O	-1,2088	,4143	p<.01
		K/KM/U	-1,2319	,3138	p<.01
		T/K/U	-,9159	,3223	p<.01
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı (ÖMİA)	U/O	KM/U/O	-5,4584	1,8926	p<.01
		K/KM/U	-8,9426	1,4334	p<.01
		T/K/U	-7,8447	1,4721	p<.01
TOPLAM	KM/U/O	K/KM/U	-3,4842	1,5068	p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin sosyal statü algısında kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenlerle uzman/otorite ve kişisel model/uzman/otorite öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenler arasında kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterlilikleri ve meslek algısı toplamında kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenlerle uzman/otorite öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenler arasında kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/ kişisel model/uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenler lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Etik değer ve meslek algısı toplamında kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenlerle kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerine sahip öğretmenler arasında kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin lehine p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki formasyon algısında kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenlerle uzman/ otorite öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenler arasında kolaylaştırıcı/ kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenler lehine p<.01 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenler uzman/ otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterliliği ve genel meslek algısına sahiptirler. Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri tercihine sahip öğretmenler de uzman/otorite ve kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal statü ve mesleki formasyon algısına sahiptirler.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek sosyal statü, etik değerler, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Alan bilgisi ve mesleki formasyon algısında ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin birinci sırada kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri; ikinci sırada temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri; üçüncü sırada uzman/otorite öğretim stilleri; dördüncü sırada ise kişisel model/uzman/otorite öğretim stilleri olduğu belirlenmiştir.

Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilleri, öğrencilerin sorularını cevaplayan, davranışlarını izleyen ve eleştirel düşüncelerini teşvik eden öğretmen rollerini ön plana çıkarmaktadır (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Grasha (1996)'ya göre bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamı öğrencilerin işbirliğine, katılımlarına, etkileşimlerine, yorumlamalarına ve sorgulamalarına dayanmaktadır. Böyle bir sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını ve bağımsız olmalarını teşvik eder. Grasha (2002a) üniversite öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmasında, öğretim elemanlarının en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Grasha (2002a)'nın araştırma sonucuna paralel olarak bu çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin **kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman** öğretim stilleri olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretim stili grubunu temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili tercihlerine sahip öğretmenler izlemiştir. Grasha (1996)'ya göre temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenler kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar. Çünkü kişisel modelin yerini temsilci öğretim stiline aldığı bu öğretim stili grubunda öğrencilerin bağımsız çalışmaları ve kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmeleri, kendi gelişimlerini yönetmelerine imkan tanır. Grasha'nın her iki öğretim stilleri grubunda da öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrencilerin bağımsız olmasının teşvik edilmesi ön plandadır. Bu nedenle kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin uzman/otorite ve kişisel model/otorite/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal statü algısına sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretim süreçlerinde demokratik tutumu benimsemiş olan bu stillere sahip öğretmenler öğretmenlik mesleğine daha yüksek değer biçmekte ve bu mesleğin gereklerini yerine getirmekten daha fazla mutluluk duymaktadır. Benzer şekilde kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin uzman/otorite öğretim stili tercihlerine sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları belirlenmiştir. **Uzman/otorite** öğretim stilleri geleneksel öğretim yöntemlerini ve öğretmen merkezli öğretim ortamını ön plana çıkarmaktadır. Grasha (1994a; 1996)'ya göre böyle bir ortamda öğretmen içeriği,

bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirir. Uzman/otorite öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin düşük düzeyde öğretmenlik mesleği algısına sahip olmaları, öğretim sürecinde otokratik tutumu benimsemelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin düşük duyarlılığa sahip olmalarına bağlanabilir. Öğretmenlik mesleğinden tatmin olma düzeyi düşük olan, mesleğe bağlılık duymayan, alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeyen, en iyi öğretme yollarını bulma ve kendi yeterliğini arttırma konusunda çaba göstermeyen öğretmenlerin geleneksel öğretim yollarına yöneldikleri düşünülmektedir. Levine (1998) yapmış olduğu bir araştırmasında öğrenci merkezli öğretim stiline sahip olan ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim stiline sahip öğretmenlere göre matematik öğretimi sırasında daha az kaygı düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu noktada öğretmenlerin öğretim stilleri ile motivasyon kaynakları arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlere, uzmanlara ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar için bazı öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmenlerin hangi öğretim stillerine sahip olduklarının farkında olmalarını sağlayacak etkinlik çalışmaları ve eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.
2. Öğretmenlerin kişisel öğretim stillerinin değiştirilebilir olduğunun farkına varmaları sağlanarak uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerini geliştirici eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.
3. Öğrenme-öğretme süreci içinde öğretmenlerin kendi öğretim stillerini öğrencilerin nasıl algıladıklarına dair bilgi edinebilecekleri çalışma yapıları hazırlanabilir.
4. Öğretmenler arasında hangi öğretim stillerinin yaygın olduğu ve öğrencilerin öğretmenin öğretim stillerine ne kadar uyum gösterdiklerinin öğretmenler tarafından bilinmesi öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu yönde etkileyebilir.
5. Eğitim kurumlarında öğretmenler arasındaki işbirliğini temel alan grup dinamikleri oluşturulabilir, öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlamaları gerçekleştirilebilir ve buna paralel olarak eğitim ortamları etkili öğretimi sağlayacak şekilde düzenlenebilir.
6. İlköğretim öğretmenlerinin mesleklerindeki başarıları, iş tatmini, doyum düzeyleri, iş stresleri, iş motivasyonları ve işe uyumlarını etkileyen faktörler açısından da incelenmesi faydalı olabilir. Böylece bu mesleğe yönelen adaylarda mesleklerine ilişkin olan görevler hakkındaki bilinçlenmelerin artacağı düşünülebilir.

Yurt dışında öğretim stiline incelendiği birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen, ülkemizde bu konuda yapılmış hiçbir araştırmaya rastlanmaması, öğretim stiline yönelik araştırmaların yapılmasına yönelik ihtiyacı arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretim stili konusunda yapılacak çalışmaların öğretmenlerin öğretimlerinin niteliklerini arttırma yolunda önemli katkılar sağlayacağı ve öğretim stili ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- 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*. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Athloğlu, Y. (1998). Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu “Çağdaş Öğretmen Profili” Araştırması. *Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu*. ANAÇEV Yayınları. 130-138. Ankara.
- Blanch, P. ve Evelyn, D. (2000). *Teaching Styles Of Faculty And Learning Styles Of Their Students: Congruent Versus Incongruent Teaching Styles With Regars To Academic Disciplines And Gender*: PhD Dissertation. America: Kent State University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9991695>.
- Carr, C. M. (1998). Assessing Teaching Style Preference And Factors That Influence Teaching Style Preferences Of Registered Dietitians. *Journal of the American Dietetic Association*, 98 (9), A-27.
- Celep, C. (1998). Öğretmen Yeterlilikleri Duygusu, Öğretmenlerin Yönetim, Çalışma Grubu ve Öğrenci Hakkındaki İnancı ve Öğrenci Kontrol Yönelimi. *VII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 55-65. Selçuk Üniversitesi Yayınları. Konya.
- Cheng, C. H. (2001). *The Preferred Learning And Teaching Styles At A Selected Juniouir College In Taiwan*. EdD Dissertation. China: University of South Dakota. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3007058>.
- Chin'anga, L. C. (1999). *Teaching Styles And Acceptance Of Pupils*. MEd Dissertation. South Afrika: University of South Afrika. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/f1936457>.
- 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.
- Ellis, S. S. (1979). Models Of Teaching: A Solution To The Teaching Style/Learning Style Dilemma. *Educational Leadership*, 36 (4), 274-277.
- Ergün, M. ve Duman, T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim*, 137, 45-58.
- 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. (1994a). A Matter Of Style: The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator And Delegator. *College Teaching*, 42 (4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1994b). A Special Section Discovering Your Best Teaching Styles. *College Teaching*, 42 (4), 122-123.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching & Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers United States of America.
- Grasha, A. F. (2002a). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146.
- Grasha, A. F. (2002b). Personalizing Teaching: Enhancing Learning And Building Effective Student-Faculty Relationships. *College Teaching*, 50 (4), 122.
- Grasha, A. F. (2003a). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *The Social Studies*. Washington, 94 (4), 179.
- Grasha, A. F. (2003b). Teaching With Style: The Integration Of Teaching And Learning Styles In The Classroom. *Center for Teaching Excellence*, 17 (5).
- Grasha, A. F. ve Montauk, S. (1995). *Adult HIV Outpatient Care: A Precepting Handbook For Clinical Teachers*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati Pres.
- 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.
- Kayabaşı, Y. (1998). Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Davranışları. *VII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt 1, 599-609. Selçuk Üniversitesi Yayınları. Konya.
- Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik Mesleğinin Ahlaki İlkeleri Konusunda Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 185-188.
- Kuzgun, Y. (1991). Öğrencilerin Öğretmenlerden Bekledikleri Ve Gözledikleri Davranışlar. *Eğitimde Nitelik Geliştirme/ Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*. Kültür Koleji Yayınları, 1, 74.

- Lee, J. G. (2004). *An Investigation And Analysis Of The Teaching Styles Of Faculty Members In Midwestern Christian Colleges And Universities*. Abstract of a Dissertation. America: Kansas State University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694>.
- 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>.
- Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000). *Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters?* <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-MeDuffie, 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. <http://www.towson.edu/esme/metp/Research/AERA98.html>.
- Mendoza, S. (2004). *Teaching Styles Of Technological Institutes Faculty In El Salvador. Doctoral Dissertational. Capella University*. Abstract Dissertation. El Salvador: Capella University. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/312720>
- 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*. Abstract Dissertation. Terre Haute, Indiana: 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. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3029051>.
- Okçabol, R. (2000). Öğretimde Aranan Nitelikler ve Yeni YÖK Modeli. II. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 419-425. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Çanakkale.

- Okday, A. (1998). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi. *Milli Eğitim*, 137, 22-27.
- Quitadama, I. J. (2002). *Critical Thinking In Higher Education: The Influence Of Teaching Styles And Peer Collaboration On Science And Math Learning*. Abstract Dissertation. Washington: University of Washington.
- Raven, M. R. (1995). Learning And Teaching Styles Of Student Teachers In The Northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36(4). <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol36/36-04-10.pdf>.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Üredi, L. (2006). İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Vaughn, L., Rey, G. J. ve Baker, R. (2001). Microburst Teaching And Learning. *Medical Teacher*, 23 (1), 39-43.