

ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME STİLLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ*

Menderes ÜNAL**

ÖZET

Bu çalışma, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin karşılaştırmalı analizini amaçlamaktadır. Betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklem grubu, seçkisiz olarak belirlenen, Ahi Evran Üniversitesinde 2016-2017 güz döneminde Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Eğitim Programına kayıtlı toplam 300 öğretmen adayı ile Kırşehir merkez ve köylerinde görevli 139 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Grasha (1994) tarafından geliştirilen, dil geçerliği Sarıtaş ve Sürak (2010) tarafından yapılan “*Öğretim Stili Envanteri*” aracılığı ile toplanmıştır. Söz konusu ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. İlgili ölçek beş boyuttan oluşmakta ve her boyutta sekiz tane olmak üzere toplam 40 madde yer almaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uzman, resmî, model, kolaylaştırıcı ve katılımcı öğretim stillerinden hangisini tercih ettiklerinin araştırıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının daha çok kolaylaştırıcı ve model öğretim stilini tercih ederken öğretmenlerin daha çok uzman ve resmî öğretim stilini benimsedikleri, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok uzman öğretim stilini ve formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesinde okuyanlara göre daha çok model ve kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen adayı, öğretim stili

ANALYSIS OF TEACHING STYLES OF TEACHERS AND PROSPECTIVE TEACHERS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

In this study, it was aimed to analyze teaching styles of teachers and prospective teachers comparatively. In this research, relational survey model which aims to define changes and degrees among two or more variables was conducted. The sample of the study, based on maximum variety principle, was composed of randomly chosen 300 fourth grade students from Ahi Evran University, Faculty of Education and Pedagogical Education Program in the 2016-2017 fall term. In addition to prospective ones, 139 teachers who work at schools in Kırşehir were taken in the study group as well. The data of the study were gathered by *Teaching Styles Inventory*, developed by Grasha (1994), language validity was done by Sarıtaş and Sürak (2010), Cronbach Alpha Coefficient of which was found as 0, 88. The scale consists of five dimensions and 8 items. It includes 40 questions that determine teaching styles (expert, formal, model facilitator or delegator) of teachers and prospective ones. At the end of the study, it was concluded that prospective teachers mostly preferred facilitator and model teaching styles while teachers took over expert and formal styles. Male teachers preferred expert teaching style comparatively more than female ones. To the findings, prospective teachers from Pedagogical Formation Program preferred model and facilitator teaching styles comparing to the prospective teachers from Faculty of Education

Keywords: Teacher, prospective teacher, teaching style

* 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, menderesunal@gmail.com

1.GİRİŞ

Geleceği şekillendirmek ve bireyleri yaşama hazırlamak üzere toplumlar farklı sistemler oluşturmaktadırlar. Bu sistemlerin en başında geleni eğitim kurumudur. Eğitim kurumunun vermekte olduğu hizmet kalitesini belirleyen birçok unsur vardır. Öğrencilerin bireysel özellikleri, öğretim ortamı, yönetim anlayışı, materyal ve öğretmen nitelikleri bu unsurların en başta gelenlerindedir. Eğitim sistemlerinin niteliğinin öğretmenin niteliğiyle ilişkili olması, öğretmen yetiştirme sürecini ve öğretim hizmetini ön plana çıkarmaktadır (Şişman, 2000). Günümüzde öğretmen yetiştirme iki farklı kanaldan gerçekleştirilmektedir. Birincisi, üniversitelerin 4 yıllık eğitim fakülteleri veya yüksekokullarından mezun olanların, ikincisi ise diğer fakülte veya yüksekokullardan (fen edebiyat fakültesi, sağlık yüksekokulu vb.) mezun veya mezun durumunda olup pedagojik formasyon eğitim programını başarı ile tamamlayanların almış oldukları sertifika ile başvurdukları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'den yeterli puan alarak atanması şeklindedir. Ataması yapılan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) çeşitli dönemlerde çıkardığı yönetmelikler çerçevesinde temel görevleri belirlenmektedir. Söz konusu görevler, eğitim, öğretim ve yönetim görevleri şeklinde sıralanmış olup eğitim ve öğretim görevleri ağırlıklı olarak ve öncelikli bir şekilde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Öğretmenler öğrencileri hayata hazırlanma süreçlerinde hem okul içi hem de okul dışında bir rol model olarak oldukça fazla oranda etki gücüne sahiptir. Öğreteceği konuda yeterli bilgisi olmayan, nasıl öğreteceğini ve öğretim yöntemlerini, öğretme ve eğitim sürecinin oluşumunu bilmeyen ve öğretemeyen kişilerin öğretmenlik hizmetini tam anlamıyla yerine getirmesi imkânsız gözükmektedir (Eskicumalı, 2002; Grand ve Gillette, 2006). Öğretim hizmetinin niteliği ile doğrudan alakalı olan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin özelliklerine göre seçilip uygulanması, derse katılımı ve akademik başarıyı artırmaktadır (Darling-Hammond, 2000). Dolayısı ile öğretmenlerin öğrencileri öğretim programlarında hedeflenen kazanımlara hangi yaşantı yoluyla ulaştıracaklarını belirleyen unsur, sahip oldukları alan bilgisi ve tercih ettikleri öğretim yöntemleridir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran bir araç olmanın ötesinde öğrenme ortamlarını düzenleyen ve disiplini sağlayan güvenilir kişilerdir. Buna ilave olarak öğretmenler birer veli, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır (Balcı 1991). Öğretmenin samimi, anlayışlı ve sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk etmekte, aksi takdirde öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Güçlü, 2000). Etkili sınıf yönetimi ile sınıftaki gelişen olaylara ve davranış yönetimine dikkat ederek öğretmenler, öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesi gerekmektedir (Baloğlu, 2001). Bu özellikleri ile öğretmenler öğrencilerine yol göstericidir. Diğer taraftan öğretmen, alan bilgisi ile öğrencilere doyurucu bilgi kaynaklarını sunan ve sorulara farklı bakış açıları ile öğrencinin beklentilerini karşılayacak olan kişidir (Şişman, 2000; Erden, 1999; Sünbül, 1996). Söz konusu beklentilere cevap verirken öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde tutarlı olarak gösterdikleri öğretim davranışları olarak tanımlanan öğretim stilleri etkili olmaktadır (Üredi ve Üredi, 2007).

Her öğretmenin kendine özgü bilgi kapasitesi, düşünce ve deneyime sahip olduğu ve tüm bu özelliklerin öğrenme sürecinde etkili olabileceği düşünülürse, öğrenmede bireysel farklılıklar diğer bir ifade ile öğrenme stilleri ön planda yer almaktadır (Bilgin ve Bahar, 2008). Aynı şekilde öğretmenlerin de akademik bilgi birikimlerinin yanı sıra öğrencilerin

kazanımları elde etme sürecindeki tercih etmiş oldukları rehberlik faaliyetlerinde ve öğretim tarzlarında kendine özgü stilleri mevcuttur. Grasha (2002)'ye göre öğretim stili, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde, devamlı ve tutarlı olarak ortaya koydukları davranışlardır. Diğer taraftan Keefe (1991) ise öğrenme ve öğretim stili öznel bir karakteristik ve strateji olarak tanımlar. Dunn ve Dunn (1979) ise öğretim stili, öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumları olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda öğretim stili belirleyen dokuz unsurdan bahsetmişlerdir. Bunlar; eğitim felsefesi, öğrenci tercihleri, öğretim planı, öğrenciyi gruplama, fiziki ortam düzenlemesi, öğretim ortamının tercih ve düzenlenmesi, öğretmenin öğretim özellikleri, öğretim yönetimi ve değerlendirme teknikleridir. Özet olarak öğretmenlerin öğretim ve öğrenme stilleri sınıftaki davranışlarının şeklini, yönünü ve özelliklerini göstermektedir (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğretim stilleri aynı zamanda, davranış değiştirme süreci olarak adlandırılan öğrenmeyi gerçekleştirmede en etkin faktörlerden birisidir. Öğretmenler tercih ettikleri öğretim stili ile uzman (Expert), resmî otorite (Formal Authority), kişisel model (Personal Model), kolaylaştırıcı (Facilitator) ve katılımcı (Delegator) öğretmen profillerinden birini ön plana çıkartmaktadırlar. Grasha (2002)'nin sınıflamasına göre bu stilleri benimseyen öğretmenlerin özellikleri şu şekildedir: a) Uzman öğretmen, bilgi birikimi ve tecrübe sahibidir. Öğrenciler için alanında detaylara hâkim kişidir ve engelleri ortadan kaldırıcı bilgi, beceri ve tutum konusunda yeterli birikimi vardır. b) Resmî-otorite öğretmenlerin öğrenciler arasında ve okul çalışanları içinde bir statüsü vardır. Konulan kuralları yürütmeye görevleri arasında sayılabilir. Otorite öğretim stili öğrenciler için esnek olmayan ve itici olma olasılığından dolayı sınırlılıklar mevcuttur. c) Bireysel model tercih eden öğretmenler, kişisel örneklem yoluyla öğretmeyi, nasıl düşünülmesi ve davranılması gerektiğinin bir prototip yoluyla gerçekleştirilebileceğine inanmaktadırlar. Bu stili benimseyen öğretmenler neyin nasıl yapılacağını gösterirler, öğrencileri cesaretlendirip gözlemlerini hayata geçirmelerini teşvik ederler. d) Kolaylaştırıcı öğretmen profilinde, doğal öğretmen-öğrenci etkileşimine vurgu vardır. Öğrencilere sorular sorarak, öğrenciyi yönlendirerek kendi kriterlerini oluşturmaları konusunda cesaretlendirerek rehberlik yapma söz konusudur. Çoğu zaman alan ve planlama gerektiren bu öğretim stili öğrenci merkezli olmasından dolayı ön plana çıkmaktadır. e) Katılımcı görüşü savunan öğretmenler, öğrencilerin yetenek ve kapasitelerini özerk bir şekilde geliştirme ile ilgilenmektedirler. Öğrenciler bir takımında veya proje kapsamında bağımsız bir şekilde çalışırlar. Öğrenci öğretmene bir şey sormak veya danışmak isterse katılımcı öğretmen her zaman yardıma hazırdır.

Alanında uzman, kurallara bağlı, model özelliklere, kolaylaştırıcı veya katılımcı niteliklere sahip öğretmenlerin, kendi öğretim stillerinin farkına varmasının yanı sıra öğrencilerin öğrenme özelliklerini ve bireysel farklılıklarını bilmesi, onların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerini ve bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını anlaması beklenmektedir (Felder, 1993; Bacanlı, 2002; Demirel, 2005; Maden, Durukan ve Aslan, 2010; Senemoğlu, 2012). Bu beklenti etkili öğrenmeyi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin ve öğretim stillerinin önemini bir kat daha artırmaktadır. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ve mezun olup göreve başlayan öğretmenlerin izledikleri yolların, öğretmenlik profillerinin yani öğretim stillerinin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı örneklem grubuna alınan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim stillerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Öğretmen ve öğretmen adayları hangi öğretim stili benimsenmektedirler?
- 2- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmen adaylarının öğretim stilleri devam ettikleri programa (Eğitim Fakültesi veya Pedagojik Formasyon Eğitimi) göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- 4- Öğretmenlerin öğretim stilleri hizmet yılına göre değişmekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmenin kişiliğini ve öğrenme ortamını nasıl destekleyeceği konusundaki yargılarını yansıtan öğretim stili, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri hakkındaki algılarını ve öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını belirlemektedir (Levine 1998; Üredi ve Üredi, 2007). Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stilleri öğretim-öğrenme sürecinde bilgi aktarımı, bilgi paylaşımı, materyal kullanımı, sınıf içi etkileşim, öğrenci, veli, okul idari personeli ve öğrenci ile iletişim durumlarını şekillendirmektedir (Maden, 2012). Bu araştırmada verilerinin analizi sonunda, hem mevcut öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öğretim stillerinin Grasha (1994)'ün sınıflamasına göre “*Uzman, Resmî otoriter, Bireysel model, Kolaylaştırıcı ve Katılımcı*” kategorilere göre bağımsız değişkenler karşılaştırması yapılacaktır. Bulgular, yorumlar ve elde edilen sonuçlar; günümüzün en önemli sorunların birisi olan nitelik sorununa, eğitim bileşeninin en önemlilerinden öğretmen profili ve öğretim stili konusuna önemli katkılar getirecektir. Buna ilave olarak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının etkililiği ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerine devam eden öğretmen adayları ile halihazırda öğretmenlerin öğretim stilleri belirlenecektir. Bu sayede söz konusu çalışma hem öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan eğitim fakültesi ve formasyon eğitim programlarının değerlendirilmesine katkıda bulunacak hem de mevcut öğretmenlerin öğretim stillerinin ortaya çıkarılması ile etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasına ışık tutacaktır.

2. YÖNTEM

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim stillerini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. (Karasar, 2010). Bu kapsamda araştırmanın hedef evrenini 2016-2017 öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 2324 öğretmen, Eğitim Fakültesi 4. sınıfta okuyan 740 öğretmen adayı ile formasyon eğitim programına kayıtlı 510 öğrenci olmak üzere toplam 3574 öğretmen ve öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyüklüğü ve evrenin tamamına ulaşma zorluğuna bağlı olarak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 126 öğrenci ve eğitim fakültesi son sınıfa devam eden 174 öğrenciden oluşan toplam 300 öğretmen adayı ve Kırşehir merkez ve köylerinde görevli öğretmenlerden, seçkisiz yolla seçilen 139 görevli öğretmen olmak üzere toplam 439 öğretmen ve öğretmen adayı

örneklem grubunu oluşturmuştur. Krejcie ve Morgan (1970), Xu (1999) ve Büyüköztürk vd. (2012)'e göre bu örneklem büyüklüğü hedef evreni temsil etmektedir. Tablo 1'de araştırmaya dâhil edilen öğretmen ve öğretmen adaylarının dağılımları verilmiştir.

Tablo 1.*Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Dağılımları.*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim fakültesi 4.sınıf (aday öğretmen)	174	39,6
Formasyon Programı (aday öğretmen)	126	28,7
İlkokul öğretmeni	35	8,0
Ortaokul öğretmeni	60	13,7
Lise öğretmeni	44	10,0
Toplam	439	100,0

Araştırma için gerekli olan veriler Grasha (1994) tarafından geliştirilen, güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “*Öğretme Stili Envanteri*” aracılığı ile toplanmıştır. Dil geçerliği Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılan aynı ölçme aracı, üç yabancı dil uzmanı ve bir alan uzmanından alınan görüşler ile test edilmiş olup formun iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=0,88$ olarak bulunmuştur. Ölçek hedef grubun yaş özelliklerine uygun olduğundan doğrulayıcı faktör analizine gerek duyulmamıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında veri analiz paket programına girilmiş ve gerekli çözümlenmeler yapılmıştır. Verilerin normallik testi sonuçlarına göre bilimsel araştırma istatistiklerinden; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), Standart sapma (S), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır. Ölçeğin 7'li likert tipinde hazırlanmış olan soruları değerlendirilirken orijinal değerlendirme ölçütlerine sadık kalınmış ve ölçme aracının grup değer aralığının tespitinde; Grasha (1994) tarafından belirlenen (Tablo 2) değer sınırları kullanılmıştır.

Tablo 2.*Öğrenme Stili Ölçeğinin Değer Aralıkları*

Öğretme Stilleri	Düşük	Orta	Yüksek
Uzman	1.0 – 3.2	3.3 – 4.8	4.9 – 7.0
Resmî	1.0 – 4.0	4.1 – 5.4	5.5 – 7.0
Model	1.0 – 4.3	4.4 – 5.7	5.8 – 7.0
Kolaylaştırıcı	1.0 – 3.7	3.8 – 5.3	5.4 – 7.0
Katılımcı	1.0 – 2.6	2.7 – 4.2	4.3 – 7.0

3. BULGULAR

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme stilleri bileşenler bağlamında farklılıkların olup olmadığı, cinsiyet, program ve hizmet yılı değişkenlerinin öğretme stili puanları üzerinde farklılığa neden olma durumu, yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde yorumlarla birlikte alt amaçlar kategorisinde sunulmuştur.

3.1 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretme Stilleri Analizi

Öğretmen ve öğretmen adaylarının hangi öğretme stilini tercih ettikleri, ölçekten elde edilen her bir boyuta ait puanlarının karşılaştırması t-test aracılığı ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretme Stili Puanlarının Öğretmen veya Öğretmen Adayı Olma Durumlarına Göre Farkı.

		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzman	Öğretmen	139	5,25	,6667	437	,553	,581
	Aday Öğretmen	300	5,21	,6550			
Resmî	Öğretmen	139	5,17	,8142	437	1,678	,094
	Aday Öğretmen	300	5,04	,7389			
Model	Öğretmen	139	5,61	,7005	437	-2,483	,013
	Aday Öğretmen	300	5,77	,6242			
Kolaylaştırıcı	Öğretmen	139	5,64	,7974	437	-5,637	,000
	Aday Öğretmen	300	6,04	,6230			
Katılımcı	Öğretmen	139	5,28	,8020	437	-1,723	,086
	Aday Öğretmen	300	5,40	,6291			

$p < 0,05$

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin uzman ($\bar{X} = 5,25$) ve resmî ($\bar{X} = 5,17$) öğretim stili puanları öğretmen adaylarının uzman ($\bar{X} = 5,21$) ve resmî ($\bar{X} = 5,04$) öğretim stili puanlarından daha yüksektir ancak ilgili puanlar arasındaki fark anlamlı değildir. Buna karşılık olarak öğretmen adaylarının model ($\bar{X} = 5,77$), kolaylaştırıcı ($\bar{X} = 6,04$) ve katılımcı ($\bar{X} = 5,40$) öğretim stili puanları öğretmenlerin ilgili öğretim stili puanlarından daha yüksektir ve model ($t_{(437)} = -2,483$; $p < .05$) ile kolaylaştırıcı ($t_{(437)} = -5,637$; $p < .01$) bileşenler anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Her iki bileşende de oluşan farklılık aday öğretmenler lehinedir.

3.2 Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Cinsiyete Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği, t-test kullanılarak analiz edilmiş ve her bir boyuta ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Öğretim Stili Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzman	Erkek	69	5,38	,7149	137	2,427	,017
	Kadın	70	5,11	,5904			
Resmî	Erkek	69	5,28	,7362	137	1,656	,100
	Kadın	70	5,06	,8750			
Model	Erkek	69	5,68	,6754	137	1,287	,200
	Kadın	70	5,53	,7212			
Kolaylaştırıcı	Erkek	69	5,68	,8592	137	,519	,605
	Kadın	70	5,61	,7360			
Katılımcı	Erkek	69	5,32	,8481	137	,479	,500
	Kadın	70	5,23	,7573			

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin cinsiyete göre ortalama puanları erkeklerin puanlarının her bir öğretim stili boyutunda kadınlara göre daha yüksektir. Ancak erkeklerin sadece uzman öğretim stili puanları ($\bar{X} = 5,38$) kadınlarınkinden ($\bar{X} = 5,11$) anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(137)} = 2,427$; $p < .05$). Öğretmenlik mesleği ister kadın ister erkek olsun benzer yetiştirme süreçleri sonunda elde edilmektedir. Sadece uzman öğretim stili puanlarında anlamlı farklılığın okul temelli değil toplumun erkeklere çizmiş olduğu rolden kaynaklandığı söylenebilir.

3.3 Öğretmen Adaylarının Öğretme Stillerinin Cinsiyete Göre Analizi

Öğretmen adaylarının öğretme stillerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği, t-test kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının Öğretme Stili Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzman	Erkek	87	5,28	,6515	298	1,099	,273
	Kadın	213	5,18	,6561			
Resmî	Erkek	87	5,10	,7538	298	1,022	,308
	Kadın	213	5,01	,7328			
Model	Erkek	87	5,76	,6767	298	-,286	,775
	Kadın	213	5,78	,6030			
Kolaylaştırıcı	Erkek	87	6,02	,6291	298	-,352	,725
	Kadın	213	6,05	,6218			
Katılımcı	Erkek	87	5,44	,6173	298	,730	,466
	Kadın	213	5,38	,6344			

p<0,05

Tablo 5'te verilen öğretmen adaylarının cinsiyete göre ortalama puanları incelendiğinde, erkekler ile kadınların öğretme stili puanları arasında her bir bileşene ait anlamlı farklılık yoktur. Diğer taraftan erkeklerin uzman ($\bar{X} = 5,28$), resmî ($\bar{X} = 5,10$) ve katılımcı ($\bar{X} = 5,44$) öğretme stili boyutundaki puanları, kadınlara göre daha yüksektir. Diğer iki bileşenlere ait kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkeklerin puanlarının uzman, model ve katılımcı boyutlarda yüksek olması, görev başındaki öğretmenlere ait bulgularla örtüşmektedir. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenler ve öğretmen adayları kendilerini uzman öğretmen olarak nitelendirmektedirler.

3.4 Öğretmen Adaylarının Öğretme Stilleri Puanlarının Devam Ettikleri Programa Göre Analizi

Öğretmen adaylarının öğretme stillerinin devam ettikleri program türüne (Eğitim fakültesi veya Formasyon eğitim programı) göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Öğretmen Adaylarının Öğretme Stili Puanlarının Program Türüne Göre Farkı

	Program	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzman	Eğitim F.	174	5,18	,6796	298	-,993	,322
	Formasyon	126	5,26	,6193			
Resmî	Eğitim F.	174	5,06	,7414	298	,691	,490
	Formasyon	126	5,00	,7370			
Model	Eğitim F.	174	5,70	,6440	298	-2,492	,013
	Formasyon	126	5,88	,5823			
Kolaylaştırıcı	Eğitim F.	174	5,97	,6632	298	-2,307	,022
	Formasyon	126	6,13	,5509			
Katılımcı	Eğitim F.	174	5,41	,6289	298	,250	,803
	Formasyon	126	5,39	,6317			

p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının model ($\bar{X}=5,70$) ve kolaylaştırıcı ($\bar{X}=5,97$) boyutlara ilişkin puanları ile formasyon eğitimi programına kayıtlı öğrencilerin puanları arasında formasyon eğitimi öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark vardır (model $t_{(298)}=-2,492$; $p<.05$ ve kolaylaştırıcı $t_{(298)}=-2,307$; $p<.05$). Buna karşılık olarak eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının uzman, resmî ve katılımcı öğretim stili puanları ile formasyon eğitimi programına kayıtlı öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Fakültelerde 4 yıl alan eğitimi aldıktan sonra, öğretmen olma fırsatı verilen ve formasyon sertifika eğitim programına kayıt yaptıran öğretmen adaylarının model ve kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih etmeleri, alan eğitimi veren fakültelerdeki öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar veya sorunların bir yansıması ve öğretmenlik mesleğine kolaydan geçişi sağlayan formasyon eğitimini tercihlerinin de birer neden olabileceği yorumu yapılabilir.

3.5 Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Hizmet Yılına Göre Analizi

Öğretmenlerin hizmet yılına göre öğretim stili puanları hesap edilmiş olup her bir bileşene ait ortalama puanların dağılımı ve standart sapma değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Hizmet Yılına Puanların Dağılımı

	N	<u>Uzman</u>		<u>Resmî</u>		<u>Model</u>		<u>Kolaylaştırıcı</u>		<u>Katılımcı</u>	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1-4 yıl	43	5,08	,77	5,09	,89	5,47	,77	5,46	,80	5,08	,86
5-9 yıl	40	5,28	,56	5,06	,85	5,58	,59	5,75	,72	5,25	,78
10-14 yıl	21	5,16	,62	5,29	,63	5,64	,66	5,56	,85	5,30	,67
15-19 yıl	20	5,55	,59	5,43	,67	5,93	,60	5,90	,83	5,53	,81
20 ve üstü	15	5,36	,66	5,16	,89	5,61	,87	5,63	,81	5,55	,75
Toplam	139	5,25	,67	5,17	,81	5,61	,70	5,64	,80	5,28	,80

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet yılı 15-19 olanların öğretim stili puanları diğer gruplarda yer öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna ilave olarak öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça öğretim stili puanları da artmaktadır. Ancak 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin puanlarında bir önceki gruba (15-19 yıl) göre kısmen düşüş görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet yılına göre puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.*Öğretmenlerin Öğretme Stillерinin Hizmet Yılına Göre Farkı*

	Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Uzman	Gruplar arası	3,404	4	,851	1,968	,103
	Gruplar içi	57,939	134	,432		
	Toplam	61,343	138			
Resmî	Gruplar arası	2,384	4	,596	,896	,468
	Gruplar içi	89,107	134	,665		
	Toplam	91,491	138			
Model	Gruplar arası	2,967	4	,742	1,535	,196
	Gruplar içi	64,758	134	,483		
	Toplam	67,725	138			
Kolaylaştırıcı	Gruplar arası	3,359	4	,840	1,333	,261
	Gruplar içi	84,397	134	,630		
	Toplam	87,756	138			
Katılımcı	Gruplar arası	4,037	4	1,009	1,596	,179
	Gruplar içi	84,745	134	,632		
	Toplam	88,783	138			

p<0,05

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin uzman, resmî, model, kolaylaştırıcı ve katılımcı öğretim stili bileşenlerinin her birisine ait puanlar hizmet yılına göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Bu bağlamda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin puanlarının anlamlı farklılık olmamasına rağmen düşük olması (Tablo 7), öğretim konusunda yeterince tecrübe sahibi olmamalarından, son yıllardaki düşüş ise sosyal, ailevi ve iş yükünün artmış olmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “Uzman, Resmî otoriter, Bireysel model, Kolaylaştırıcı ve Katılımcı” kategorilere göre öğretim stillerinin bağımsız değişkenlerle (öğretmen veya aday öğretmen olma durumu, cinsiyet, öğretmen adaylarının eğitim fakültesi veya pedagojik formasyon eğitim programı öğrencisi olma durumu, öğretmenlerin hizmet yılı) karşılaştırma sonuçları ve getirilen önerilere yer verilmiştir.

1- Öğretmenler öğretim sürecinde öğretmen adaylarına göre kendilerini daha *uzman ve resmî-otoriter* olarak görmektedirler. Buna karşılık olarak öğretmen adayları ise *model, kolaylaştırıcı ve katılımcı* öğretim stilini görev başında olan öğretmenlere göre daha çok benimsemektedirler. Göreve başlamadan önce, aday iken daha çok model ve kolaylaştırıcı olma görüşünü taşıyan öğretmen adaylarının bu düşüncelerinin yerini, gerçek yaşamda, alanında uzman, bilgi kaynağı, resmî prosedürü önemseyen ve otoriter öğretmenlik anlayışı almaktadır. Öğretmenlerin tercihleri ile ilgili Coldren ve Hively (2009) tarafından yapılan araştırmada, kişilerarası öğretim stilleri ve öğrenci algısı formasyonunu araştırılmış ve sonuçta otoriter stilin en olumsuz stil olarak algılandığını bulgulanmıştır. Buna karşılık olarak Lowman (1984)'e göre öğretmenlik mesleğinin öğrencinin ilgilerini her zaman ayakta tutan, ses ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanan, uzun süreli enerji ve duygu yüklü sanatçılara benzemektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler kolaylaştırıcı ve sevdirici özellikleri ile rol model konumundadırlar. Çelikten ve Can (2003)'ın yapmış oldukları ideal öğretmen araştırmasında ise

öğretmenin, öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş, dost, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı şekilde Sünbül (1996), öğretmenin niteliği ve öğretimdeki rolleri arasında, akademik başarıyı artıran, teşvik eden ve alan hâkimiyeti olma özelliklerini vurgulamaktadır. Buna karşılık olarak aday öğretmenlerin öğretim stili ile ilgili bulguları destekler nitelikteki Gelen ve Özer (2008) ile Taşar (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen genel yeterlikleri konusunda görevdeki öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel ve özel yeterlik algı düzeylerinin yüksek çıkması, onların mesleki açıdan kendilerine duydukları öz güveni ortaya koymaktadır.

2- Erkek öğretmenler kadınlara göre daha çok *uzman* öğretim stillerini benimsemektedirler. Buna ilave olarak diğer öğretim stilleri puanları incelendiğinde erkek öğretmenlerin öğretim stilleri ile kadın öğretmenlerin stilleri benzerlik göstermektedir. Özellikle erkeklerin uzman öğretim konusundaki görüşleri, erkeklerin doğası ve Türk toplumunun sosyal yapısına bağlı olarak gelişen ataerkil yaşantının, erkekler lehine oluşan farkın göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu bulguyla destekler nitelikteki Grasha (2002)'nin yapmış olduğu çalışmada da uzman ve resmi-otoriter öğretim stillerinin erkekler tarafında daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Canto ve Salazar (2010) tarafından yapılan bir araştırmada ise, yapılandırmacı öğretim hakkındaki öğretmen inançları ile matematik öğretmenlerinin tercih ettiği tüm öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve Matematik öğretmenlerinin en fazla tercih ettiği öğretim stili uzman öğretim stili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar kolaylaştırıcı öğretim stili ile öğrenci akademik başarısı arasında; özel olarak bayan öğretmenler için temsilci(katılımcı) öğretim stili ile öğrencilerin akademik başarıları arasında da anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgu aynı şekilde Eagly ve Johnson (1990)'ın, kadınların daha demokratik, katılımcı ve işbirlikli öğretimi benimsedikleri bulgusunu desteklemektedir.

3- Formasyon eğitimi programına kayıtlı öğretmen adayları, Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarına göre daha çok *model* ve *kolaylaştırıcı* öğretim stilini benimsemektedirler. Buna karşılık olarak hem eğitim fakültesindeki hem de formasyon eğitim programındaki öğretmen adayları uzman, resmi ve katılımcı öğretim stili konusunda benzer düşünceye sahiptirler. YÖK genel kurulunun 2010 yılında aldığı karar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar'ın ilgili maddesine göre Fakültelerden 4 yıl süreyle alan eğitimi aldıktan sonra, öğretmen olma fırsatı verilen ve formasyon sertifika eğitim programına kayıt yaptıran öğretmen adaylarının model ve kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih etmeleri, alan eğitimi veren fakültelerdeki öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar veya sorunların neticesinde öğretmen olunca kolaylaştırıcı ve rol model olma düşüncesinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine kolaydan geçişi sağlayan formasyon eğitimini tercihleri gibi bireysel özelliklerinden kaynaklanan nedenler olarak açıklanabilir (Şimşek, Ünal, Şahin, Beydoğan ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda benzer bir çalışma Şimşek (2005) tarafından yapılmış ve öğretmen adaylarının öğretmenliğin mesleki boyutunda genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Diğer taraftan

İlğan, Sevinç ve Arı (2013)'ün fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine yönelik pedagojik formasyon uygulamasına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve çağdaş öğretmen niteliklerine yönelik yaptıkları çalışmada pedagojik formasyona devam eden adayların öğretmenin sahip olması gereken niteliklere verdikleri önem düzeyinin yüksek olduğu, olumlu mesleki tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4- Öğretmenlerin hizmet yılına göre öğretme stilleri değişmemektedir. Diğer taraftan, 15-19 yıllık hizmete sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre öğretme stillerini daha etkin kullanmaktadırlar. Buna ilave olarak öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça kendilerine ait öğretme stilleri de gelişmektedir. Buna karşılık olarak 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretme stillerini işe koşma konusunda duraklama olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin göreve başladığı andan itibaren kendilerine has öğretme stili tercih ettikleri ve yıllar geçtikçe kısmen farklılıklar olsa da çizgilerini değiştirmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulguyu destekler mahiyetteki Maliki'nin (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiş ve 30 yaş üzeri öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında düşüş görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretme stillerinin farkındalıklarının ortaya çıkarılmasına yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılmalı ve elde edilen sonuçlar öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü başta olmak üzere paydaşların değerlendirmesine sunulmalıdır. Öğretme stiline çeşitleri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi dikkate alınarak öğretmen yetiştirme politikaları geliştirilmelidir. Buna ilave olarak özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecinde öğretmenlik uygulamasına ayrı bir önem verilmelidir. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerle daha çok etkileşime geçerek tecrübe paylaşımlarının yapıldığı zümre çalışmaları veya seminer toplantılarının düzenlenmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının gerçek öğrenme yaşantılarını tanımaya yönelik öğretmenlik deneyimi ve uygulaması derslerinin dönem ve gün sayılarının artırılması, öğretim faaliyetinin ve stillerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme. (5. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri. Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Teknomak Ltd. Şti.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28 (1), 19-38
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canto, P. J. and Salazar, H. (2010). Teaching beliefs and teaching styles of mathematics teachers and their relationship with academic achievement. *AERA Annual Meeting, Colorado Convention Center, Colorado, April 30 -May 4*.
- Coldren, J. and Hively, J. (2009). Interpersonal Teaching Style and Student Impression Formation. *College Teaching*, Spring Vol. 57/No. 2
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15. 253-267.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme. (7.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1979). Learning Styles / Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238. 15.01.2017'de http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_dunn.pdf Internet adresinden alınmıştır.
- Eagly, A. H. ve Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership styles: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. In, Y.Özden (Ed), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 2-31. Ankara: Pegem Akademi
- Felder, R. M. (1993). Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching*, 23, 286-290.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Grant, C. A. and Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 292-299.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with styles*. San Bernadino, CA: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42, 142-149.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları. *Millî Eğitim Yayınları* 147 (21-23).
- Heimlich, J. E. and Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New Directions for Adult ve Continuing Education. Spring*, 93. 17-24.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S. ve Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(2) 175-195
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Keefe, J. W. (1991). *Learning style: cognitive and thinking skills*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-10.
- 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.
- Lowman, J. (1984). *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 178-200,
- Maden, S., Durukan, E. ve Aslan, A. (2010). Türkçe öğretmen nitelikleri. *Turkish Studies*, 5(4), 1364-378.
- Maliki, A. E. (2013). Attitude of teachers' in Yenagoa Local Government Area Bayelsa State Nigeria, towards the teaching profession: Counselling implications. *International Journal of Research in Social Sciences*. Vol. 2, No.2. 61-67.
- MEB (2016). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html>
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, (5)4, 2162-2177.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya (21.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(4). 597-607.
- Şimşek, H. (2005). Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *YüzüncüYıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-50.
- Şimşek, H., Ünal, M., Şahin, C., Beydoğan, H. Ö. ve Şimşek, A. S. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlikleri Algı Düzeyleri. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşar, H. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi (Adıyaman Örneği). *Verimlilik Dergisi*, 4, 67-77.
- Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Xu, G. (1999). Estimating sample size for a descriptive study in quantitative research. *Quirk's Marketing Research Review*. Web: 16 Ekim 2016 tarihinde <http://www.quirks.com/articles/a1999/19990603.aspx> adresinden elde edilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The quality of educational systems is directly related to the quality of teachers. So the process of teacher training and teaching services are always taken into consideration and put in first place in education (Şişman, 2000). The place of teachers holds the importance as the main component in the education system as it was in the past. Ministry of National Education has pointed out the missions and responsibilities of teachers as; administration, instructing and especially teaching at school (MEB, 2016).

Teachers are highly effective on students both in schools and outside as a role model while preparing them for the real life. It seems impossible for teachers to perform the mission of teaching and instructing unless being educated and furnished with the content knowledge and pedagogy (Eskicumalı, 2002). The personal qualities of college teachers and their effects on the learning styles of students and upon what transpired in the classroom were missing. So, instructors develop a teaching style based on their beliefs about what constitutes good teaching, personal preferences, their abilities, and the norms of their particular discipline. Some believe that classes should be teacher-centred, where the teacher is expert and authority in presenting information. Others take a learner-centered approach, viewing their role as more of a facilitator of student learning. Although individuals have a dominant, preferred teaching style, they will often mix in some components of other styles.

Grasha (2002) assumed that a teaching style represented a pattern of needs, beliefs, and behaviours that faculty displayed in their classroom. The style also was multi-dimensional and affected how people presented information, interacted with students, managed classroom tasks, supervised coursework, socialized students to the field, and mentored students. After thematic analysis, he suggested five teaching styles were pervasive in the college classroom. They were the styles of expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator.

An expert teacher possesses knowledge and expertise that students need. S/he struggles to maintain status as an expert among students by displaying detailed knowledge and by challenging students to enhance their competence and concerns with the formation of students are well prepared. A formal authority teacher possesses status among students because of knowledge and role as a faculty member. S/he Concerns with providing positive and negative feedback, establishing learning goals, expectations, and rules of conduct for students. S/he also deals with the correct, acceptable, and standard ways to do things. If a teacher prefers a personal model, s/he believes in teaching by personal example and establishes a prototype for how to think and behave. S/he also oversees, guides, and directs by showing how to do things and encouraging students to observe and tries to catch the instructor's approach. A facilitator teacher emphasizes the personal nature of teacher-student interactions. S/he guides students by asking questions, exploring options, suggesting alternatives, and encouraging them to develop criteria to make informed choices. His/her overall goal is to develop in students the capacity for independent action and responsibility. S/he also works with students on projects in a consultative fashion and provides much support and encouragement. Delegator teachers are concerned with developing students' capacity to function autonomously. In his/her class, students work independently on projects or as part of autonomous teams. These

kinds of teachers are available at the request of students as a resource person (Grasha, 2002).

The aim of this study is to determine teaching styles of teachers who are currently working at schools and prospect teachers, senior students at the faculties. In this context, it was investigated whether there was a significant difference in teaching styles of teachers and prospective ones considering their gender, status, and faculties.

1. Method

Descriptive survey method was conducted in this research. Survey methods aim to define past or present states as they are. The descriptive survey could be separated into general survey model and case study. Relational survey model was conducted in the study because it was aimed to define changes and degrees among two or more variables (Karasar, 2010). The sample of the study, based on maximum variety principle, was composed of 174 fourth grade students from Ahi Evran University, Faculty of Education and 126 students from different faculties who registered to Pedagogical Education Program in the 20016-2017 autumn term. In addition to prospective ones, 139 teachers who currently have been working at schools were chosen randomly. Teaching Styles Inventory, developed by Grasha (1994) with 40 questions in five dimensions used to gather the data. To enable content and language validity, three educational specialists and a linguist were asked to check the items in the scale. Besides, the alpha reliability coefficient of this scale was calculated as 0,88. The opinions gathered from the teachers as well as prospective teachers were entered into a software package and then necessary analyses were performed. Normal distribution Kolmogorov-Smirnov test results were calculated as to provide normal distribution. Frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (\bar{x}), standard deviation (SD) from scientific research statistics, t- test to test the significance of the difference between averages and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data. The significance level for all statistical analysis (p) was taken as 0.05.

3. Findings, Discussion, and Results

After analyzing the data, following results were achieved. There is a significant difference between prospective teachers and currently working ones in model ($t_{(437)} = -2,483$; $p < .05$) and facilitator teaching styles ($t_{(437)} = -5,637$; $p < .01$). The calculated difference is seen in favour of prospective teachers. Although the means of male teachers' teaching style scores in every component were found higher than the females, there is a significant difference between male teachers and female ones only in expert teaching styles ($t_{(137)} = 2,427$; $p < .05$). On the other hand, there is no significant difference between teaching style scores of prospective teachers considering gender.

The scores of prospective teachers in model ($\bar{X} = 5,70$) and facilitator ($\bar{X} = 5,97$) teaching styles from the faculty of education, were concluded significantly different and in favour of the prospective ones from pedagogical formation programme in model ($t_{(298)} = -2,492$; $p < .05$) and facilitator ($t_{(298)} = -2,307$; $p < .05$). According to the results of another analysis regarding teaching experience, no significant difference was found in each of teaching style components namely expert, formal, model, facilitator, and delegator. But, it was noted that more experienced teachers got higher scores in teaching styles inventory. The teachers who have been currently teaching at schools were stated out their teaching styles

more expert and formal authority. On the other hand, perspectives have claimed that they are going to teach in model, facilitator and delegator styles. In this context, it could interfere that before starting to work at schools, teachers have the opinion of being a model, facilitator or delegator but it turns out to be expert and formal behavior.

Male teachers have considered themselves more expert than female ones. Moreover, the higher scores in each style say that teaching art is tailored for males more than females. A similar research done by Şimşek (2005) reported that the attitudes toward teaching were found higher of male prospective teachers compared to female ones. It was concluded that experienced teachers who have been working at schools for 15-19 years have a teaching style of expert, formal, model, facilitator and delegator. In the light of the findings, experienced teachers should do some consultancy for recruit teachers and periodical seminars should be arranged by the school governors. Moreover, in-service training, school experience, and teaching experience courses at universities should be added for one or two more terms to inform prospective teachers about real teaching and learning environment.