

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Cem Babadoğan

Ankara Üniversitesi

Samal Kassenova

Abay Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi

Ayça Karasahinoğlu

Ankara Üniversitesi

Özet

Araştırma Almatı/Kazakistan'da öğretmenlik yapan bireylerin öğrenme ve öğretme stillerini cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve görev yeri açısından incelemek ve ilgili değişkenler ile öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2002; Üredi, 2006 tarafından çevrilen ve Kılıç tarafından tekrar Türkçe'ye uyarlanan Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRÖnSÖ) ve Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği (GÖSÖ) kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki farklılıklarını belirlemek için ilişkisiz t testi uygulanmıştır. Öğrenme ve öğretme stilleri ile cinsiyet ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin kıdeme ve görev yerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin işbirlikli, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stili ortalama puanları ile uzman, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stili ortalama puanları, kıdemi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Öğrenme ve öğretme stilleri çalışılan okula göre incelendiğinde üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokullarda çalışan öğretmenlerin her bir öğrenme ve öğretme stilinden elde ettikleri ortalama puanları, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokulda çalışanların ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler

Stil, Grasha-Riechmann, Öğrenme stili, Grasha, Öğretme stili, Kazakistan.

INVESTIGATION OF LEARNING AND TEACHING STYLE TEACHERS BASED ON SOME VARIABLES'

Dr. Cem Babadogan

Ankara University

Samal Kassenova

Abai Kazakh National Pedagogical University

Ayca Karasahinoğlu

Ankara University

Abstract

The research was carried out to analyze the learning and teaching modalities of individuals who work as teachers at Amati/Kazakhstan in terms of sex, experience, educational background and work place and identify the relationship between these variables and learning modalities. In the research Grasha-Reichmann learning styles inventory, which was translated by Bilgin, Uzuntiryaki and Geban (2002), Ürendi (2006) and which was later adapted to Turkish by Kılıç, and Grasha teaching styles inventory were used. Independent samples T test was used to analyze the difference between teachers' learning and teaching modalities according to sex and educational background variables. It was found that there is no significant relation between teaching and learning modalities and sex and educational background. According to independent samples one way ANOVA results, which was carried out to test whether teachers' learning and teaching modalities differ according to experience and work place, it was found that the average points of teachers who have 21 and more years of experience in terms of participatory, cooperative, dependent and independent learning modalities and expert, personal model, guiding, representative teaching styles were found to be significantly higher than the average points of teachers who have 10 years or less experience. When learning and teaching modalities were analyzed in terms of the school that teachers work at, it was found that the average points of each learning and teaching style that teachers who work at upper or upper middle socio economic status schools got were significantly higher than the average points of teachers working at lower socio economic status schools.

Keywords

Style, Grasha-Riechmann, Learning style, Grasha, Teaching style, Kazakhstan.

GİRİŞ

Alanyazına bakıldığında, stil ile biçem kavramlarının çoğu zaman birbirine karıştırıldığı görülmektedir ki bu da bu alanda kavram kargaşasına yol açmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, eski araştırmalarda stil (style) ve biçem (modality) ayrımının olmadığı ve bu ayrımın özellikle yurt dışında son yıllarda yapılan çalışmalarda dikkati çektiği görülmektedir. Bu noktada, öncelikle stil ve biçem kavramlarına açıklık getirmek yerinde olacaktır. Stil, bireysel özellikler takımıdır; stil ile karıştırılan biçem kavramı ise bireylerin stillerine dayalı geliştirdikleri algısal tercihler olarak tanımlanır.

Öğrenme stili kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde sürekli araştırmalar ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980’li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 1994). Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Rita Dunn (1993) öğrenme stillerini “her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması olarak” tanımlamıştır. Şimşek’e (2002) göre, öğrenme stili, öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme ve çevresi ile iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubudur. Öğrenme biçemi ise, öğrencilerin bilgiyi algılama ile ilgili, görece kalıcı nitelikli tercihleri olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, öğrenme biçemi, öğrenme stiline ilişkin algılama ile ilişkili alt boyuttur.

Öğretme stili son yıllarda özellikle yurt dışındaki eğitim alanyazınında sıkça kullanılan kavramlardan biridir. Grasha’ya (2002) göre öğretme stili, öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim, öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranış ve yönelimlerdir. Öğretme stilleri, öğrenme-öğretme ortamında öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi nasıl sunduğu, öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunduğu, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışlarını içerir.

Öğrenme stili ile ilgili yapılan tanımlara ve araştırmalara bakıldığında, öğrenme stili için farklı boyutların olduğu ortaya çıkmıştır. Ekici (2003), birer algısal tercih olarak da değerlendirilebilecek öğrenme stiline ilişkin boyutları, şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- ✓ Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi.

- ✓ Duyuşsal Boyut: Günü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan zevk alma gibi alanlarla ilgili bireysel özellikler ve heyecana dayalı özellikler.
- ✓ Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma), çevresel özellikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde en iyi öğrenmenin sağlanacağı zaman aralığı.

Öğretme stillerinin tarihsel gelişiminin incelenmesi önemli görülmektedir. Reed (2001), öğretmen davranışlarının analizinde üç önemli yöntemin olduğunu öne sürmüştür. Bunlar;

- ✓ 19. yüzyılın başlarında izlenen öğrencilerin kendi öğretmenlerine ilişkin algılarını belirlemeyi,
- ✓ 1930'lu yıllardan başlayarak öğretmenlerin benzer özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan gözlemleri
- ✓ 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve günümüzde de süregelen etkili öğretmen davranışları belirleyici ölçme araçlarını kapsamaktadır.

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri

Grasha ve Riechmann, 3x2 boyutlu bir sınıflandırma geliştirmişlerdir (Grasha, 2002). Bu sınıflamada şu unsurlar bulunmaktadır:

1. Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenenler, diğer öğrenenlerden daha iyi olmayı severler. Diğer öğrenenlerin başarıları hakkında bilgi sahibi olmak ve öğretmenin takdirini görmek isterler. Sınıf tartışmalarında grup lideri olmaktan hoşlanırlar.
2. İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenenler, görüşlerini ve yeteneklerini paylaşarak öğrenirler. İşbirliği yaparlar ve başkalarıyla çalışmayı severler. Küçük grup tartışmalarıyla geçen derslerden ve grup projelerinden hoşlanırlar.
3. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenenler, ders içeriği ile bilgi edinmeye hevesli değildirler; eğitsel süreçlerde edilgen davranmayı tercih ederler. Çoğu sınıf içi etkinliklere kapalıdırlar.
4. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenenler, ders etkinlikleri ya da sınıf içi tartışmalarla çok ilgilidir. Öğrenmeye isteklidirler ve ödevlerini son güne bırakmadan zamanında yaparlar. Genellikle sınıfta ön sırada otururlar. Bilgiyi iyi analiz eden ve sentezleyen öğretmenleri severler.
5. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenenler fazla merak eden özellikte değildirler ve yalnızca gerekli olanı öğrenmek isterler, kendi başlarına fazla sorumluluk almadıkları öğrenme durumlarını tercih ederler. Derslerde, herhangi bir konuda belirsizlik yaşamaktan hoşlanmazlar.
6. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenenler, kendi kendilerine düşünmeyi severler ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenirlir. Öğrenmede kendi

yöntem ve stratejileri vardır. Konularla ilgili yeni görüşler üretirler, ilgili oldukları konularda kendi çabalarıyla derinlemesine bilgi edinmeye çalışırlar.

Grasha Öğretme Stilleri

Grasha (2002) öğretmen davranışlarını temele alarak oluşturduğu öğretme stili modelinde öğretme stillerini, uzman otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci olmak üzere beş sınıfa ayırmıştır. Grasha (2002), belirlediği bu beş öğretme stiline sahip öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde belirlemiştir. Uzman ve otoriter öğretme stilleri öğretmen, kişisel model öğretme stili öğretmen-öğrenci ve yol gösterici ve temsilci öğretme stilleri ise, öğrenci merkezlidir.

1. Uzman: Öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgi ve uzmanlığa sahiptir. Öğrencilerin yeteneklerini güçlendirmeleri için onları tartıştırmak ve onlara ayrıntılı bilgiler vererek, öğrenciler arasında uzman statüsünü korumaya çalışır. Bilgiyi aktarmakla ve öğrencilerin iyi hazırlanmış olmalarını sağlamakla ilgilenir.
2. Otoriter: Öğrenciler arasında, bilgisinden ve öğretici rolünden ötürü bir statüye sahiptir. Olumlu ve olumsuz geribildirim sağlamakla, öğrenme hedefleri ve öğrenci beklentilerini belirlemekle ve öğrenciler için davranış kuralları koymakla ilgilenir. Her şeyi doğru, kabul edilebilir ve standart yollarla yapmak ve öğrencilere öğrenme ihtiyacı duydukları yapıyı sağlamak için uğraşır.
3. Kişisel Model: Kişisel örnekler vererek öğretmeye inanır ve nasıl düşünülmesi ve nasıl davranılması gerektiği konusunda prototip oluşturur. Öğretmen, öncelikle bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir; ardından öğrencileri öğreticinin yaklaşımını önce gözlemleyip sonra taklit etmeleri için cesaretlendirir, onlara rehberlik eder ve yönlendirir.
4. Yol Gösterici: Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin doğasını vurgular. Öğretmen, sorular sorarak, alternatifler sunarak, onları cesaretlendirerek öğrencilere rehberlik eder ve onları yönlendirir. Genel amacı, öğrencilerin bağımsız hareket etme, girişimcilik ve sorumluluk alma kapasitesini geliştirmektir.
5. Temsilci: Öğrencilerin özerk bir biçimde çalışma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Öğrenciler, projelerde bağımsız olarak ya da takımın bir parçası olarak çalışırlar. Öğretmen, öğrenci istediğinde kaynak kişi olarak hazır bulunur.

İlgili Araştırmalar

Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, hem öğretme stilleri hem de öğrenme stilleri üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Grasha, 1994; Hayes ve Alison, 1997; Allen 1998; Levine, 1998; Tucker, 1998; Lindsay, 1999; Ling ve Mann, 2000; Mitchell, 2000; Qitadamo, 2002; Mendazo, 2004; Minkler, 2008). Araştırmaların çoğunluğunda, öğretmenlerin öğretme stilleriyle

öğrencilerin öğrenme stillerinin uyuşmasının öğrenci başarısını arttırdığı görüşüne varılmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrenme/öğretme stilleri ile ilgili yurtdışına kıyasla az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Ekici, 2001; Şimşek, 2002; Karataş, 2004; Yılmaz, 2004; Arslan ve Babadoğan, 2005; Küçüktepe, 2007; Üredi ve Üredi, 2007; Serin, 2008; Cengizhan, 2008; Bilgin ve Bahar 2008; Babadoğan ve Kılıç, 2012; Babadoğan ve Budakoğlu, 2012). Gerçekleştirilen araştırmalar genellikle yükseköğretim ve lise düzeyinde yapılmış; ilköğretim düzeyinde öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemeye yönelik yeterli sayıda araştırma yapılmamıştır.

Çalışmanın özgün yönlerinden biri de konu ile ilgili olarak Kazakistan’da yürütülmüş öncü çalışmalardan biri olmasıdır.

Bu araştırmanın genel amacı Kazakistan’ın ticari başkenti olan Almatı’da araştırmacılarından birinin ders verdiği üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan üç ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerini cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve görev yeri açısından incelemek ve ilgili değişkenler ile öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma “tarama modeli” ile yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012, s. 77). Bu çalışmada öğretmenlere ilişkin değişkenler ayrı ayrı tanımlanmış ve değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Almatı/Kazakistan’daki 2012-2013 eğitim öğretim yılı, bahar döneminde üç ilkokulda 119 (%87.50) erkek, 17 (%12,50) kadın olmak üzere toplam 136 öğretmen oluşturmaktadır. Birinci okul üst, ikinci okul orta ve üçüncü okul ise alt sosyo-ekonomik düzey bölgede bulunmaktadır. Okulların ismi ilgili kurum yöneticilerinin isim yayınlama izni vermemelerinden ötürü belirtilmemiştir. Okul isimleri araştırmacılar arasında saklıdır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	F	%
Cinsiyet		
Kadın	119	87.5
Erkek	27	12.5
Görev yeri		
İlkokul 1 (Üst SED)	34	25.0
İlkokul 2 (Orta SED)	51	37.5
İlkokul 3 (Alt SED)	51	37.5
Öğrenim Durumu		
Lisans	109	80.1
Yüksek Lisans	27	19.9
Mesleki Kıdem		
10 yıl ve altı	69	50.7
11-20 yıl	38	27.9
21 yıl ve üstü	29	21.3

N=136

Veri Toplama Araçları

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRÖnSÖ)

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRÖnSÖ) ve Grasha-Riechmann Öğretme Stilleri Ölçeği (GÖSÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Anthony Grasha ve Sheryl Hruska-Riechmann işbirliğinde 1974 yılında geliştirilmiştir. Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği altı öğrenme stilini 60 madde ile ölçmektedir. Ölçekte rekabetçi, işbirlikli, kaçınan, katılımcı, bağımlı ve bağımsız olmak üzere toplam altı stil ve her stile ilişkin 10 madde bulunmaktadır. Likert tipi beşli dereceleme kategorisine sahip olan ölçekte maddeler; Kesinlikle katılıyorum=5 puan, Katılıyorum= 4 puan, Kararsızım= 3 puan, Katılmıyorum= 2 puan, Kesinlikle katılmıyorum= 1 puan şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .79 olarak belirlenmiş ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur (KMO=0.79; $X^2 = 4770,94$; $sd = 1770$; $p = 0.00$). Sonuçlar veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Ölçek ve her bir alt boyutu için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanarak ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeyi belirlenmiştir. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği'nde yer alan alt boyutların güvenilirlik katsayıları Bağımsız (.77), Bağımlı (.75), Kaçınan (.73), İşbirlikli (.77), Rekabetçi (.80) ve Katılımcı (.77) olmak üzere ölçek toplamında ise (.94) olarak bulunmuştur. GRÖnSÖ kaçınan alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında ve işbirlikli-bağımsız arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; diğer alt boyutlar arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arası korelasyon katsayıları .60 ile .83 arasındadır ($p < .01$).

Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği (GÖSÖ)

Grasha (1996) öğretme stiline öğretmenlerin sınıftaki inanışlarını, bilgilerini, performanslarını ve davranışlarını yansıttığını savunarak öğretmenlerin mevcut öğretme stili tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği (GÖSÖ)'ni geliştirmiştir. Ölçekte beş öğretme stili ile ilişkili olan öğretmen tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik 40 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci olmak üzere beş alt boyutta sınıflandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .88 olarak belirlenmiş ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur (KMO=0.88; $X^2 = 3235.12$; $sd = 780$; $p = 0.00$). Sonuçlar veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. 40 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise alt boyutlarda Uzman (0.78), Otoriter (.78), Temsilci (.76), Yol Gösterici (.81), Kişisel Model (.78) olmak üzere toplam (.95) olarak bulunmuştur. GÖSÖ alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arası korelasyon katsayıları .77 ile .84 arasındadır ($p < .01$).

Araştırmanın verileri çalışılan örneklem üzerinde 2012/2013 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında iki araştırmacının denetiminde toplanmıştır. İzin alma süreci sonrası her okul için bir gün ayrılmıştır. Bazı öğretmenlerin izin gününe denk gelindiğinde aynı okullar ikinci kez ziyaret edilmiş veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere araştırmanın amacı kısaca açıklanmış, verilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiş ve ölçekleri içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

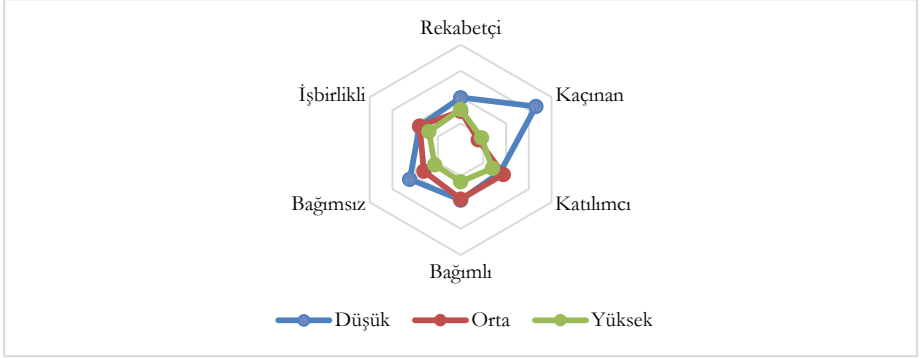
Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde, t-Testi, Varyans Analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Analizler IBM SPSS Statistics 20.0 adlı paket istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için Pearson Moment Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme stili tercihlerinin cinsiyet, kıdem, görev yapılan ilkökul ve öğrenim durumu bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı ise ANOVA ve t-Testi sonuçlarına göre yorumlanmıştır. Ortalamalar arası farkların anlamlılık dereceleri test edilirken tüm analizlerde hata payı $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

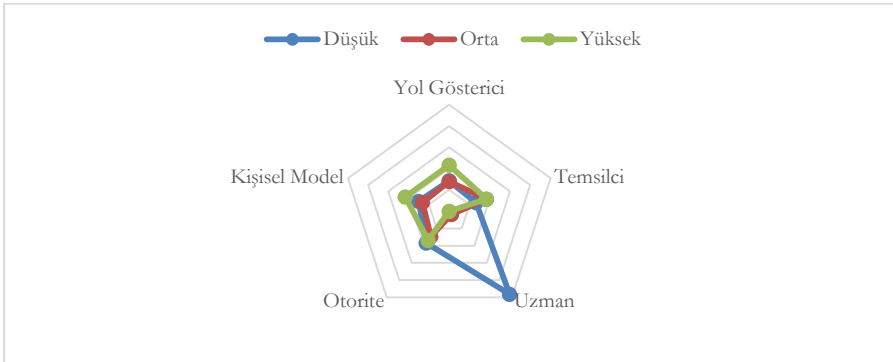
Baskın Öğrenme ve Öğretme Stilleri

Araştırmaya katılan 136 öğretmenden elde edilen veriler öğretmenlerin %30.90'nın Rekabetçi, %27.90'nın Katılımcı, %27.90'nın İşbirlikli, %27.80'nin Bağımsız, %24.30'unun Bağımlı, %18.40'nın Kaçınan öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Baskın Öğrenme Stili Profilleri

Araştırmaya katılan 136 öğretmenden elde edilen veriler öğretmenlerin %43.40'nın Yol Gösterici, %43.40'nın Kişisel Model, %36.80'nin Temsilci, %33.80'nin Otorite öğretme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, en düşük puanı Uzman öğretme alt ölçeğinden aldıkları belirlenmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Baskın Öğretme Stili Profilleri

Öğretmenlerin öğretme stili tercihleri incelendiğinde ise, %43.40'nın Yol Gösterici, %43.40'nın Kişisel Model, %36.80'nin Temsilci, %33.80'nin Otorite öğretme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, en düşük puanı Uzman öğretme alt ölçeğinden aldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin araştırmadaki değişkenlere göre GRÖnSÖ ve GÖSÖ'den elde ettikleri puan ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri Çizelge görünümünde sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	df	t	p
Rekabetçi	Erkek	119	3.48	.52	134	.92	.35
	Kadın	17	3.35	.70			
İşbirlikli	Erkek	119	3.39	.51	134	.33	.74
	Kadın	17	3.35	.61			
Kaçınan	Erkek	119	3.23	.51	134	1.10	.27
	Kadın	17	3.08	.58			
Katılımcı	Erkek	119	3.51	.50	134	1.30	.19
	Kadın	17	3.34	.60			
Bağımlı	Erkek	119	3.50	.49	134	.91	.36
	Kadın	17	3.38	.60			
Bağımsız	Erkek	119	3.39	.51	134	.33	.74
	Kadın	17	3.35	.60			

Çizelge 2 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stili tercihlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{134} = .92$, $p > .05$; $t_{134} = .33$, $p > .05$; $t_{134} = 1.10$, $p > .05$; $t_{134} = 1.30$, $p > .05$; $t_{134} = .91$, $p > .05$; $t_{134} = .33$, $p > .05$). Elde edilen bulgular cinsiyetin rekabetçi, işbirlikli, kaçınan, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerini etkileyen bir bağımsız değişken olmadığını göstermektedir.

Çizelge 3. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	df	t	p
Uzman	Erkek	119	2.66	.42	134	1.69	.09
	Kadın	17	2.47	.46			
Otoriter	Erkek	119	3.55	.55	134	.58	.55
	Kadın	17	3.46	.66			
Kişisel Model	Erkek	119	3.64	.54	134	1.19	.23
	Kadın	17	3.47	.73			
Yol Gösterici	Erkek	119	3.62	.55	134	.37	.71
	Kadın	17	3.56	.76			
Temsilci	Erkek	119	3.58	.51	134	.44	.65
	Kadın	17	3.52	.63			

Çizelge 3 incelendiğinde öğretmenlerin öğretme stili tercihlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{134} = 1.69$, $p > .05$; $t_{134} = .33$, $p > .05$; $t_{134} = .58$, $p > .05$; $t_{134} = .37$, $p > .05$; $t_{134} = .44$, $p > .05$). Elde edilen

bulgular cinsiyetin ölçekte tanımlanan beş farklı öğretim stilini etkileyen bir bağımsız değişken olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4. Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre *t*-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	df	T	p
Uzman	Lisans	109	.64	.41	134	-.09	.92
	Yüksek Lisans	27	.65	.50			
Otoriter	Lisans	109	.54	.54	134	-.22	.82
	Yüksek Lisans	27	.56	.70			
Kişisel Model	Lisans	109	.70	.51	134	1.09	.27
	Yüksek Lisans	27	.51	.73			
Yol Gösterici	Lisans	109	.63	.53	134	.66	.50
	Yüksek Lisans	27	.54	.76			
Temsilci	Lisans	109	.59	.50	134	.85	.39
	Yüksek Lisans	27	.49	.63			

Çizelge 4'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim stili tercihleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{134} = -.09$, $p > .05$; $t_{134} = -.22$, $p > .05$; $t_{134} = 1.09$, $p > .05$; $t_{134} = .66$, $p > .05$; $t_{134} = .85$, $p > .05$).

Çizelge 5. Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre *t*-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	df	t	p
Rekabetçi	Lisans	109	3.50	.52	134	1.01	.31
	Yüksek Lisans	27	3.38	.65			
İşbirlikli	Lisans	109	3.42	.48	134	1.06	.29
	Yüksek Lisans	27	3.30	.67			
Kaçman	Lisans	109	3.24	.52	134	1.05	.29
	Yüksek Lisans	27	3.12	.57			
Katılımcı	Lisans	109	3.52	.49	134	1.22	.22
	Yüksek Lisans	27	3.39	.64			
Bağımlı	Lisans	109	3.51	.48	134	1.19	.23
	Yüksek Lisans	27	3.38	.58			
Bağımsız	Lisans	109	3.41	.48	134	1.16	.29
	Yüksek Lisans	27	3.29	.67			

Çizelge 5'deki bulgular, lisans ve yüksek lisans düzeyinde akademik yaşantının bireyin öğrenme stili tercihinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir ($t_{134} = 1.01$, $p > .05$; $t_{134} = 1.06$, $p > .05$; $t_{134} = 1.05$, $p > .05$; $t_{134} = 1.22$, $p > .05$; $t_{134} = 1.19$, $p > .05$; $t_{134} = 1.16$, $p > .05$).

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Çizelge 5 ve Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Rekabetçi	Gruplar arası	1.04	2	.52	1.74	.18	
	Gruplar içi	39.71	133	.30			
	Toplam	40.74	135				
İşbirlikli	Gruplar arası	2.54	2	1.27	4.84	.01*	21 yıl ve üstü-10 yıl ve altı
	Gruplar içi	34.89	133	.26			
	Toplam	37.43	135				
Kaçınan	Gruplar arası	0.74	2	.37	1.34	.26	
	Gruplar içi	36.61	133	.28			
	Toplam	37.34	135				
Katılımcı	Gruplar arası	2.52	2	1.26	4.92	.01*	21 yıl ve üstü-10 yıl ve altı
	Gruplar içi	34.12	133	.26			
	Toplam	36.65	135				
Bağımlı	Gruplar arası	1.81	2	.90	3.67	.03*	21 yıl ve üstü-10 yıl ve altı
	Gruplar içi	32.88	133	.24			
	Toplam	34.70	135				
Bağımsız	Gruplar arası	2.54	2	1.27	4.84	.01*	21 yıl ve üstü-10 yıl ve altı
	Gruplar içi	34.89	133	.26			
	Toplam	37.43	135				

Çizelge 6'da sunulan analiz sonuçları, öğretmenlerin işbirlikli, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stilleri puan ortalamaları arasında kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F(2, 133)=4.84$, $p<.05$; $F(2, 133)=4.92$, $p<.05$; $F(2, 133)=3.67$, $p<.05$; $F(2, 133)=4.84$, $p<.05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin işbirlikli, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stili ortalama puanları, kıdemi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 7 incelendiğinde öğretmenlerin, ölçekte tanımlanan uzman, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stilleri puan ortalamaları arasında kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2, 133)=6.56$, $p<.05$; $F(2, 133)=4.79$, $p<.05$; $F(2, 133)=6.92$, $p<.05$; $F(2, 133)=5.79$, $p<.05$). Öğretmenlerin işbirlikli, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğretme stili görev yaptıkları süreye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Scheffe testinin sonuçlarına göre, kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin uzman, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stili ortalama puanları, kıdemi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Otoriter alt ölçeğinden alınan ortalama puanlarda kıdem açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 7. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Ölçeği Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Uzman	Gruplar arası	2.25	2	1.13	6.56	.00*	21 yıl ve üstü-10 yıl ve altı
	Gruplar içi	22.81	133	.17			
	Toplam	25.06	135				
Otoriter	Gruplar arası	1.76	2	.88	2.81	.06	
	Gruplar içi	41.66	133	.31			
	Toplam	43.42	135				
Kişisel Model	Gruplar arası	2.87	2	1.43	4.79	.01*	21 yıl ve üstü-10 yıl ve altı
	Gruplar içi	39.85	133	.30			
	Toplam	42.72	135				
Yol Gösterici	Gruplar arası	4.23	2	2.11	6.92	.00*	21 yıl ve üstü-10 yıl ve altı
	Gruplar içi	40.65	133	.31			
	Toplam	44.88	135				
Temsilci	Gruplar arası	3.02	2	1.51	5.79	.00*	21 yıl ve üstü-10 yıl ve altı
	Gruplar içi	34.62	133	.26			
	Toplam	37.64	135				

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi) sonuçları Çizelge 7 ve Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okula Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Rekabetçi	Gruplar arası	15.86	2	7.93	42.40.00*		Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	24.88	133	.19			
	Toplam	40.74	135				
İşbirlikli	Gruplar arası	9.84	2	4.92	23.71.00*		Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	27.59	133	.21			
	Toplam	37.43	135				
Kaçınan	Gruplar arası	3.50	2	1.75	6.87 .00*		Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	33.85	133	.25			
	Toplam	37.34	135				
Katılımcı	Gruplar arası	15.12	2	7.56	46.69.00*		Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	21.53	133	.16			
	Toplam	36.65	135				
Bağımlı	Gruplar arası	13.65	2	6.83	43.16.00*		Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	21.04	133	.15			
	Toplam	34.70	135				
Bağımsız	Gruplar arası	9.83	2	4.92	23.71.00*		Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	27.59	133	.21			
	Toplam	37.43	135				

Çizelge 8 incelendiğinde öğretmenlerin, ölçekte tanımlanan öğrenme stilleri puan ortalamaları arasında görev yaptıkları ilkokullara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2, 133)=42.40, p<.05$; $F(2, 133)=23.71, p<.05$; $F(2, 133)=6.87, p<.05$; $F(2, 133)=46.69, p<.05$; $F(2, 133)=43.16, p<.05$; $F(2, 133)=23.71, p<.05$). Öğretmenlerin rekabetçi, işbirlikli, kaçınan, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stili görev yaptıkları okula bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokullarda çalışan öğretmenlerin altı öğrenme stilinden elde ettikleri ortalama puanlar, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 9. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okula Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Uzman	Gruplar arası	9.94	2	4.97	43.72	.00*	Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	15.12	133	.11			
	Toplam	25.06	135				
Otoriter	Gruplar arası	13.32	2	6.66	29.42	.00*	Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	30.10	133	.23			
	Toplam	43.42	135				
Kişisel Model	Gruplar arası	14.05	2	7.03	32.59	.00*	Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	28.67	133	.22			
	Toplam	42.72	135				
Yol Gösterici	Gruplar arası	14.95	2	7.48	33.23	.00*	Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	29.92	133	.22			
	Toplam	44.88	135				
Temsilci	Gruplar arası	14.91	2	7.46	43.64	.00*	Üst - Alt Orta-Alt
	Gruplar içi	22,72	133	.17			
	Toplam	37,64	135				

Çizelge 9 incelendiğinde öğretmenlerin, öğretme stilleri puan ortalamaları arasında görev yaptıkları ilkokullara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2, 133)=43.72, p<.05$; $F(2, 133)=29.42, p<.05$; $F(2, 133)=32.59, p<.05$; $F(2, 133)=33.23, p<.05$; $F(2, 133)=43.64, p<.05$). Öğretmenlerin uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stilleri görev yaptıkları okula bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Scheffe testinin sonuçlarına göre, Üst sosyo-ekonomik (1) ve orta sosyoekonomik düzey bölgede bulunan (2) ilkokullarda çalışan öğretmenlerin altı öğrenme stilinden elde ettikleri ortalama puanlar, alt sosyo-ekonomik bölgede bulunan (3) ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

TARTIşMA VE SONUÇ

Bu çalışmada rretmenlerin öğrenme ve öğretme stilleri ile cinsiyet ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak rretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin kıdeme ve görev yerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırıldığında mesleki kıdemi daha fazla olan rretmenlerin işbirlikli, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stili ortalama puanları ile uzman, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stili ortalama puanları, mesleki kıdemi daha az olan rretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve öğrenim durumunun bu durum ile ilişkisinin bulunmaması doğaldır. Grasha, (1996) yaptığı çalışmalarda rretmenlerin öğretme stillerine dayalı tercihleri ile onların öğrenme stillerine dayalı tercihleri arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Grasha'nın oluşturduğu gruplamaya göre temsilci/yol gösterici/uzman öğretme stillerinin baskın olması beklenmektedir. Bu alışma işbirlikli, katılımcı ve bağımsız öğrenme stili ile yol gösterici ve temsilci öğretme biçimleri arasındaki etkileşimi doğrulamıştır. Ayrıca bunun mesleki kıdem artışına bağlı olması; stil ve stillerin mesleki deneyimle de ilişkilendirilebileceği savını güçlendirmektedir. Anlamlı bir ilişki görünmese de alt analizler mesleki kıdemin düşük olduğu ortamlarda bağımlı öğrenme stili ile uzman ve kişisel model öğretme stilinin rtşebileceğinin sinyallerini verebilmektedir.

Ayrıca şimdiye kadar çalışmalarda değişim özelliği göstermeyen stil üzerinden gidildiğini, esneklikten söz edildiği fakat bunun bir türlü isimlendirilmediği görülmektedir. Stiller algısal tercihler olarak ele alındığında ortaya çıkan stil kavramı; süreci strateji, taktik, yöntem, teknik ve yaklaşımlarla daha uygun şekilde eşleştirilmesine olanak tanımaktadır (Babadoğan, 1994, 2000, 2008). Örneğin Bilgin ve Bahar'ın (2008) yaptığı benzer bir çalışmada bu durum ortaya çıkmaktadır. Adı geçen çalışmada durum, "temsilci/yol gösterici/uzman ğretim stillerine eğilimi daha yüksek olan rretmenler, öğrenme stili söz konusu olduğunda neden bağımsız/katılımcı/işbirlikli öğrenme stillerine eğilim göstermeyerek daha çok bağımlı ve pasif bir eğilim göstermektedirler?" sorgusuyla dile getirilmektedir.

Grasha (1996) ğretme stillerini ve buna dayalı stilleri, rretmenlerin sınıftaki dinamik süreci ve yapıları formüle eden çok bilinmeyenli bir denklem olarak görür. ğrenme ğretme sürecine bakıldığında rretmenin kendi öğrenme ve öğretme bilinmeyenleri ile öğrencilerin öğrenme bilinmeyenleri bu denklem içerisinde yerini almaktadır. Ancak günümüzde nasıl öğrendiğini bilmeyen bir öğreticinin nasıl öğreteceğini bilmemesi de çok doğaldır (Babadoğan, 1996).

Bu bağlamda Grasha (2002) iki boyutlu bütünleştirilmiş bir model geliştirmiş ve gereklerini; rretmenlerin ve öğrencilerin stil özelliklerini betimlemek, öğrenme ve öğretme stillerinin birbiriyle ne kadar ilişkili olduğunu göstermek ve bu bilginin sınıf deneyimlerinin kalitesini arttırmada nasıl kullanılması gerektiği

hakkında öneriler sunmak olarak sıralamıştır. Çalışmalar, eğitimler ve gözlemler sonucunda birincil ve ikincil olmak üzere eşlemeli dört grup oluşturmuştur. Bu çalışmada üçüncü grubun daha egemen olduğu söylenebilir. Bu grupta yol gösterici/kişisel model/uzman birincil öğretme stilleri içinde değerlendirilirken, temsilci öğretme stili ikincil öğretme stillerinde değerlendirilebilir. Burada öğretmenlerin öğrenmeyi yönlendirmek adına öğrenme sürecini sürekli kontrol altında tutmaları gerekirken; öğrencilerin gereksinim duydukları konuların ayrıntıları üzerinde fazla durmamaları gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışma becerisi ile birlikte eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi konuya ilişkin becerilerini de geliştirmek için çaba sarf etmelidirler. Öğrencilerle arkadaşça ve sıcak bir ilişki kurmak da oldukça önemli görülmektedir.

Öğrenme ve öğretme stilleri çalışılan okula göre incelendiğinde üst ve orta-sosyoekonomik düzeye sahip ilkokullarda çalışan öğretmenlerin her bir öğrenme ve öğretme stilinden elde ettikleri ortalama puanların, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokulda çalışanların ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik değişkenin öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerini doğrudan etkilediğine işaret eden araştırma sayısı çok az olmakla birlikte, Kazakistan'ın sosyoekonomik değişkenleri, ortalama gelir düzeyleri açısından yorumlamak gerekir. Ancak çalışmada bu yönde bir veri toplanmamıştır.

Bu araştırmanın daha geniş bir örneklem grubunda yeniden gerçekleştirilmesi, görüşme ve gözlem sonuçlarıyla nitel biçimde desteklenmesi, eşleştirmeler sonucu ortaya çıkan durumlarının öğretim tasarımlarına dönüştürülmesi öğrenme öğretme stilleri arasındaki etkileşimin daha iyi anlaşılmasına destek olacaktır.

KAYNAKLAR

- Allen, R. F. (1998). *The relationship between learning style and teaching style of secondary teachers in south central Kansas*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Kansas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kansas.
- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35 – 48.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babadoğan, C. (1991) “Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmaların taraması”, (Dunn, R., J. S.Beudury, A. Klavas. [“Survey of Research on Learning Styles” Education Leadership March 1989. P: 50-57.]) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 24: 2, ss.603-619, Ankara
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram, Uygulama, Araştırma. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 3, 1056-1065.
- Babadoğan, C. (1996). *Modern öğretim stratejilerinin öğretim öğrenim süreçlerine yansımaları (46021)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. Millî Eğitim Dergisi, 147. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm> adresinden 1 Haziran 2010’da alınmıştır.
- Babadoğan, C. (2008). Stil temelli öğretim ve ders planı. B. Duman (Editör). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İkinci Baskı. Ankara. Maya Akademi, 333-366.
- Babadoğan, C. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alan öğrencilerin öğrenme biçimleri ve akademik başarıları arasındaki etkileşim. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi EPÖK 14, 7-9 Mayıs 2014, Gaziantep
- Babadoğan, C., G. Kılıç (2012). Learning modalities of sixth grade students and the teaching modalities of the english teachers at primary schools, ISSN: 1877-0428 World Conference on Educational Sciences WCES 2012 005 February, Barcelona, Spain
- Babadoğan, C., I. İ. Budakoğlu. (2012) Learning style scales and studies used with students of health departments of universities between 1998 – 2008, ISSN: 1877-0428 World Conference on Educational Sciences WCES 2012 02-05 February, Barcelona, Spain
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (1); 19-38.
- Birkey, C. ve Romdan, C. (1995). Adult learning styles and preference for technology programs. Web:<http://www.2.nu.edu/nuri/llconf/conf1995/birkey.html>:National University Research Institute adresinden 8 Haziran 2010’da alınmıştır.

- Budakoğlu, I., E. Erdemli, C. Babadoğan, C. (2012) Learning styles of term 1 students of turkish and english departments of a medical faculty, ISSN: 1877-0428 [World Conference on Educational Sciences WCES 2012 02-05 February, Barcelona, Spain
- Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4, 98-116. Web: <http://eku.comu.edu.tr/index/4/1/scengizhan.pdf> adresinden 20 Mayıs 2010'da alınmıştır.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Grasha, A. F. (1972). Observations on relating teaching goals to students response styles and classroom methods. *American Psychologist*, 27, 144-147.
- Grasha, A. F. (1990). Using traditional versus naturalistic approaches to assessing learning styles in college teaching. *Excellence in College Teaching*, 1, 23-38.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42, 142-149.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburg, PA: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style*. San Bernadino, CA: Alliance Publishers. adults. Columbia, CT: Gregorc Associates.
- Hayes, J. ve Allinson, C. W. (1997). Learning styles and training and development in work settings: lessons from educational research. *Educational Psychology*, 17 (1/2). EBSCOHOST veritabanından 15 Nisan 2010'da ulaşılmıştır.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Karataş, E. (2004). *Bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçüktepe, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-oluşum türleriyle mesleki etkililik algıları ve tercih ettikleri öğretme stilleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levine, G. (1998). Changing anticipated mathematics teaching style and reducing anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers. *Educational Research Quarterly*, 4, 37-46.
- Lindsay, E. K. (1999). *Analysis of matches of teaching styles, learning styles and the uses of educational technology*. Yayınlanmamış doktora tezi, North Carolina State Üniversitesi, Amerika. Web: <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694> adresinden 7 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000). Progressive Versus traditional teaching styles- what really matters? Web: <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf> adresinden 9 Nisan 2010'da alınmıştır
- Lloyd, D. G. (2002). *Teaching styles and faculty attitudes towards computer technology in teaching and learning at a college in ontario*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Toronto Üniversitesi, Canada. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 5 Ağustos 2010'da ulaşılmıştır.

- Minkler, S. (2008). *Connecting teaching styles and student learning styles in community college online courses*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hartford Üniversitesi, Connecticut. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 5 Mayıs 2010'da ulaşılmıştır.
- 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*. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana State Üniversitesi, Indiana. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 13 Temmuz 2008'de ulaşılmıştır.
- Quitadamo, I. J. (2002). *Critical thinking in higher education: the influence of teaching styles and peer collaboration on science and math learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Washington State Üniversitesi, Washington. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 9 Haziran 2010'da ulaşılmıştır.
- Reed, P. A. (2001). Learning style and laboratory preference: a study of middle school technology education teachers in virginia. *Technology Education*, 13 (1), 59-71. Web: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v13n1/reed.html> adresinden 9 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretim strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), s.33-47.
- Tucker, S. Y. (1998). *Teaching and learning styles of community college business instructors and their students: Relationship to student performance and instructor evaluations*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Virginia, ABD. Digital Library and Archives Web: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-32498-55442/unrestricted/etd.pdf> adresinden 7 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. ve Geban Ö. (2004). The relationship between gender differences and learning style preferences of pre-service teachers at elementary level. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-187.
- 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.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A.O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Yılmaz, B. (2004). *Comparison and contrast of the learning styles of the prep class students and the teaching styles of the english teachers at some anatolian high schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

The research was carried out to analyze the learning and teaching modalities of individuals who work as teachers at Almaty/Kazakhstan in terms of sex, experience, educational background and work place and identify the relationship between these variables and learning modalities. In the research Grasha-Reichmann learning styles inventory, which was translated by Bilgin, Uzuntiryaki and Geban (2002), Ürendi (2006) and which was later adapted to Turkish by Kılıç, and Grasha teaching styles inventory were used. Independent samples T test was used to analyze the difference between teachers' learning and teaching modalities according to sex and educational background variables. It was found that there is no significant relation between teaching and learning modalities and sex and educational background. According to independent samples one way ANOVA results, which was carried out to test whether teachers' learning and teaching modalities differ according to experience and work place, it was found that the average points of teachers who have 21 and more years of experience in terms of participatory, cooperative, dependent and independent learning modalities and expert, personal model, guidance, representative teaching modalities were found to be significantly higher than the average points of teachers who have 10 years or less experience. When it was searched whether teachers' learning and teaching modalities differ according to experience and work place, it was found that the average points of experienced teachers were significantly higher than the inexperienced teachers in terms of participatory, cooperative, dependent and independent learning modalities. It is natural that sex and educational background have no relation with this situation. Grasha (1996) has pointed out in his studies that teachers' preferences of learning styles and their preferences of teaching styles are related. According to the grouping of Grasha, it was expected that guide/representative/expert teaching modalities be dominant. This study confirmed the interaction between cooperative, participatory, independent learning modalities and guiding and representative learning modalities. Because it depends on an increase in experience, it strengthens the hypothesis that styles and modalities can be related to job experience. Although there seems no significant relation, sub analyses give the impression that dependent learning style and expert and personal model teaching modalities can correlate. Grasha (1996) considers teaching styles and modalities as an equation with multiple variables which formalizes the dynamic processes and structures in class. When the teaching and learning process is analyzed, the mysteries of teachers' own learning and teaching and learners' mysteries of learning take their place in this equation. However, it is natural today that a teacher who is unaware of his/her own learning styles does not know how to teach. In addition, it is observed that studies so far have concentrated on styles which don't reflect a feature of

change, and that although flexibility is mentioned, it is never worded. The concept of style which comes out when styles are considered in terms of perceptive choices, can be used to appropriately match the process in terms of strategy, tactic, method, technique and approaches. When learning and teaching modalities were analyzed in terms of the school that teachers work at, it was found that the average points of each learning and teaching style that teachers who work at upper or upper middle socio economic status schools got were significantly higher than the average points of teachers working at lower socio economic status schools. Although the number of research which emphasizes that socio economic variable affects teachers' learning and teaching modalities is few, the socio economic variables of Kazakhstan need to be analyzed through average income. However, in this research no data was collected for this purpose. This study needs to be renewed with a larger sample group, and supported by qualitative methodology using interviews and observations so that the relationship between learning and teaching modalities can better be understood.

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Cem Babadoğın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Bölümünde yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. Yazar doktora derecesini 1996 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden almıştır. / İletişim adresi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Bölümü. Cebeci Ankara / Eposta: cem@babadogan.net.

Samal Kassenova Abay Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi'nde doktora eğitimini sürdürmektedir. / İletişim adresi: Abay Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi. Almaty, Kazakistan / Eposta: k.samal88@mail.ru.

Ayça Karasahinoğlu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisidir. / İletişim adresi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cebeci, Ankara / Eposta: ayca.karasahinoglu@ted.org.tr.

ABOUT THE AUTHORS

Dr. Cem Babadogan is working as an assistant professor at Ankara University Faculty of Educational Sciences the Department of Curriculum. He had PhD from Ankara University Social Sciences Institute in 1996. / Correspondence Address: Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Curriculum. Cebeci, Ankara / Email: cem@babadogan.net.

Samal Kassenova Abay Kazakh National Pedagogical University maintains his PhD. / Correspondence Address: Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan / Email: k.samal88@mail.ru.

Ayça Karasahinoglu is a graduate student in Ankara University, Institute of Educational Sciences Measurement and Evaluation Department / Correspondence Address: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Cebeci Ankara / Email: ayca.karasahinoglu@ted.org.tr.

