

ULUSLARARASI SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research
Cilt: 13 Sayı: 72 Ağustos 2020 & Volume: 13 Issue: 72 August 2020
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

ÖĞRETİM STİLİ MODELLERİ: TEORİK TEMELLERİ BAĞLAMINDA KAPSAYICI BİR DERLEME ÇALIŞMASI *TEACHING STYLE MODELS: A COMPREHENSIVE REVIEW IN THE CONTEXT OF THEORETICAL BASICS*

Etem YEŞİLYURT*
Ümran OKUDAN**
Burak KIZILASLAN***

Öz

Nitelikli eğitim için yapılan araştırmalar bireysel farklılıkları ön plana çıkarmaktadır. Eğitim sisteminin temel unsurlarından olan öğretmenlerin bireysel ve öğretim becerilerine ait farklılıkları bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri, öğrenme-öğretme sürecinin önemli özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Tercih edilen öğretim stili, öğretmenin ve öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini belirlemektedir. Genel ifadeyle, kişilik ve yetenek arasında bir bağlantı olan stil; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygulamaya koyarken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Öğretim stili, öğretmenlerin öğrencileriyle olan öğretim-öğrenme etkileşimlerinde sergiledikleri tutum ve davranışlarında baskın olan tercihleridir. Öğretim stilleri, öğretim açısından öğretmenin önemli bireysel farklılıklarından birisini oluşturmaktadır. Alanyazın taraması sonucun erişilen kaynaklarda öğretim stillerinin tamamına yönelik bütünsel ve kapsamlı olarak bir açıklamaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma, kaynaklarda yer alan ve ulaşılan öğretim stili modellerini bir çalışma içerisinde derlemek amacıyla yapılmıştır. Derleme niteliği taşıyan bu çalışma kapsamında öncelikle öğretim, stil ve öğretim stili kavramlarına yer verilmiştir. Öğretim stillerinin kullanımını etkileyen faktörlere değinildikten sonra alanyazında en fazla yer alan öğretim stili modelleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve açıklanmıştır. Bu çalışmanın yurt içi ve yurt dışı eğitim alanyazınında yer alan ve ulaşılan öğretim stili modellerini "öğretim stilleri öğretmen el kitabı" mahiyetinde ve bir çalışma içerisinde sunması çalışmanın özgünlüğü ortaya koymakta ve bu bakımdan alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Stil, Öğretim Stili, Öğretim Stili Modelleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri.

Abstract

The preferred teaching style determines the quality of both teacher and teaching-learning process. In general terms, style is a link between talent and personality; the preference of the individual to use his/her abilities is the way he/she prefers to use his/her knowledge and skills. Teaching styles are predominant preferences in teachers' attitudes and behaviors they exhibit in their interactions in teaching and learning with their students. Teaching styles of the individual constitute one of its important individual differences in terms of teaching. As a result of literature review, it is not possible to provide a comprehensive explanation of all teaching styles in the sources. The purpose of this study is to provide a comprehensive explanation of all teaching style models in the sources. In the context of this compilation study, firstly, the concepts of teaching, style and teaching style are included. After mentioning the general factors affecting the use of teaching styles, the most common teaching style models in the literature were discussed and explained in detail. Studying the teaching styles in different sources within the context of a single study in the literature shows the originality of the study and it is hoped that this study will contribute to the field.

Keywords: Teacher, Style, Teaching Style, Teaching Style Models, Teaching Methods and Techniques.

* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-7340-7536, etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr

** Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID: 0000-0001-8745-562X, umranokudan07@hotmail.com

*** Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID: 0000-0001-5615-1279, brkzlaslan@gmail.com



1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşması, bu sistem içerisinde yer alan başta öğrenci, yönetici, veli olmak üzere tüm paydaşların görevlerini istendik şekilde yerine getirmesiyle mümkündür. Bu paydaşlardan biri de öğretmenlerdir. Öğretmenin, eğitim sistemin yasal dayanağı olan ve kılavuz görevini üstlenen öğretim programının bütün öğelerini ancak özellikle bu programın eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ögesini etkilediği açıktır. Özde öğrenme-öğretme sürecinin, genelde öğretim programın, nihai olarak ise eğitim sisteminin istendik düzeyde başarılı olması, öğretmenlerin genel kültür-yetenek, alan ve meslek bilgisi kategorilerinde yer alan niteliklere sahip olmasıyla, Ekiçi ve Kaya'nın (2016) da belirttiği gibi öğretmenin mesleki öz yeterliği, iletişim becerisi ve öğretim deneyimiyle yakından ilgilidir. Öğretmenin sahip olduğu öğretim deneyimleri ve birtakım kişisel özellikleri de (zekâ, ilgi alanları, sosyokültürel düzey vb.) öğrenme-öğretme sürecini şekillendirmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini etkileyen en önemli öğelerden biri de onların sahip olduğu, tercih ettiği ve kullandığı öğretim stili veya stilleridir.

İlerlemeci eğitim felsefesi, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları, öğrenci merkezli eğitim, rehber öğretmen, aktif eğitim, bireysel farklar, öğretmen ve öğrencinin bireysel özellikleri vb. kavramlar, günümüz eğitim sistemlerine yön vermekte ve etkilemektedir. Kuramsal açıdan bakıldığında bu kavramların uygulamada yerini alması, öğretim stilleri konusunu gündeme getirmekte, Babadoğan, Kassenova ve Karashinoğlu'nun (2014) da belirttikleri gibi bu kavram son yıllarda özellikle yurt dışındaki eğitim alanyazınında daha fazla yer almaktadır. Üredi ve Üredi'ye (2007) göre, öğretmenler arasındaki bireysel ve öğretime ilişkin farklılıkları vurgulamaya yönelik yapılan araştırmalar öğretim stili kavramını popüler ve güncel hale getirmiştir.

Tarihsel süreçte öğretmenlerin öğretim davranışlarının analizi üç baskın araştırma yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır. 19. yüzyılın başlarında başlayan ilk dönem araştırmalarda, öğretmenlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandıkları üzerine odaklanılmıştır. Öğretim stiliyle ilgili yapılan araştırmalarının ikinci aşaması 1930'lu yıllara dayanmaktadır. Bu aşamada araştırmacılar, öğretmenlerin öğretim davranışlarındaki benzerlikleri gözlemlemeye ve tanımlamaya çalışmışlardır. Öğretim stili konusunda, günümüzde yapılan araştırmaların da temelini oluşturan öğretmen davranışlarının analiz edildiği ve öğretim stilleri ile ilgili üçüncü aşama 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu son dönemdeki araştırmalarda öğretmenlerin etkili öğretim davranışları tanımlanmış ve bu davranışların değerlendirilebilmeleri için ölçekler geliştirilmiştir (Silvernail, 1986; Reed, 2001; Akt: Olgun, 2018; Üredi, 2006). Öğretim stili modelleri de ağırlıklı olarak bu son dönemde alanyazınında yerini almaya başlamıştır.

1.1. Çalışmanın Önemi

Öğretim stilleri, öğretmenlik mesleğinin pedagojik formasyon boyunda yer alan ve öğretmen adaylarına kazandırılması gereken önemli bir konu-yeterlik alanıdır. Bilindiği gibi öğretmenler bu yeterliklerini en fazla hizmet öncesi eğitim sürecinde (lisans), öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) derslerinde kazanmaktadır veya kazanmalıdır. Bu bağlamda öğretim stilleri konusu Eğitim Psikolojisi, Özel Öğretim Yöntemleri gibi çeşitli öğretmenlik meslek dersleriyle ilgili olsa da bu konu karşılığını tam anlamıyla Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde bulmaktadır. Ancak bu dersle ilgili kitaplarda (Bilen, 2006; Budak, 2015; Demirel, 2007; Güneş, 2014a; Ocak, 2011; Senemoğlu, 2005; Sönmez, 2008; Sünbül, 2011; Taşpınar, 2012) öğretim stilleri konusu kapsamlı olarak yer almamaktadır. Bu kaynakların bazılarında öğretim stillerine ilişkin birkaç tanım veya modele yer verildiği, bazılarında birkaç modelin yer almasına rağmen açıklamanın yetersiz olduğu, bazılarında ise öğretim stillerine yer verilmediği görülmektedir. Öte yandan alanyazın tarandığında öğretim stilleri konusunda tez ve makale gibi çalışmalara da ulaşılmıştır (Babadoğan, 2000; Beyhan, 2018; Demir, 2015). Bu çalışmalarda da öğretim stillerinin kapsamlı bir şekilde ve tüm öğretim stilleri bir bütün olarak ele alındığını belirtmek güçtür. Alanyazın incelendiğinde öğretim stilleri konusunun ders kitaplarına göre lisansüstü tezlerde (Aktan, 2012; Ekiçi, 2014; Olgun, 2018; Şahin, 2015; Üredi, 2006; Yalçın, 2019) biraz daha detaylı ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretim stilleriyle ilgili alanyazın taraması yapıldığında öğretim stilleriyle ilgili tüm modellerin bir bütünlük içerisinde ve ayrıntılı olarak ele alan bir kaynağın olduğunu söylemek güçtür.



Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde verdiği kararlar, hem kendi kapasitesi hakkındaki inançlarını hem de uygun öğrenme-öğretme ortamlarını en iyi nasıl düzenleyebilecekleri hakkındaki yargılarını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme seviyelerini yükseltmek için öğretim stillerini nasıl uygulayabileceklerinin farkında olmalıdırlar (Şahin, 2015). Her öğretmenin en az bir öğretim stili bulunmaktadır. Ancak öğretmenler, hangi öğretim stiline sahip olduğu hakkında bilgi sahibi olmayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim stillerini uygulamaya koymaları için öncelikle kendilerinde var olan veya var olmasını uygun gördüğü öğretim stili modelleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışma yurt içi ve yurt dışı eğitim alanyazınında yer alan ve ulaşılan öğretim stili modellerini öğretmen el kitabı mahiyetinde ve bir çalışma içerisinde sunması açısından önemli görülmekte ve alanyazına katkı sunacağı umulmaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma yurt içi ve dışı alanyazınında ulaşılan farklı kaynaklarda yer alan öğretim stili modellerini bir çalışma içerisinde derlemek amacıyla yapılmış ve bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Öğretim, stil ve öğretim stili nedir?
- ✓ Öğretim stillerinin kullanımını etkileyen faktörler nelerdir?
- ✓ Öğretim stili modelleri ve bu modellerin genel özellikleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılmış olup “derleme” özelliği taşımaktadır. Yürütülen çalışma, araştırma problemine değil de belirlenen konuyla ilgili başlıklara odaklanıyor ve önceliği bu başlıklara veriyorsa bu durumda yapılan çalışma derleme çalışması olarak nitelendirilebilir (Aydoğdu, Karamustafaoğlu & Bülbül, 2017). Öte yandan derleme çalışması, var olan çalışmaların fikir ve yaklaşımlardan bir sentez oluşturulmasına, bu fikir veyaklaşımların özetlenmesine katkı sunmaya uygun bir çalışma yöntemidir (Herdman, 2006). Bu çalışmada, ilgili alanyazınında farklı kaynaklarda yer alan bilgiler stil, öğretim stili, öğretim stillerinin kullanımını etkileyen faktörler ve öğretim stili modelleri başlıkları şeklinde derlenmiş olup kapsamlı bir bütünlük içerisinde sunulmuştur.

2.1. Çalışma Etiği

Çalışmanın yürütülmesinde alanyazınında bulunan ve çalışma konusuyla ilgili, bilimsel niteliği olan kaynaklar dikkate alınmıştır. Yararlanılan kaynaklara çalışma içerisinde ve kaynakçada yer verilmiştir. Çalışmanın alanyazınında yer alan çalışmalarla benzerliği (intihal raporu) bir üniversitenin web sitesinden ulaşılabilen iThenticate programıyla yapılmış olup benzerlik oranı yaklaşık %12 olarak ortaya çıkmıştır. Kısaca çalışma kapsamında araştırma ve yayın etiğine dikkat edilmiştir.

3. ÖĞRETİM, STİL VE ÖĞRETİM STİLİ

Bu bölümde, “öğretim”, “stil” ve “öğretim stili” kavramlarına yer verilmektedir.

3.1. Öğretim

Öğretim kelimesi sözlük anlamı olarak incelendiğinde “belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim; öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” olarak karşılık bulmaktadır (TDK, 2020a). Eğitim ve Psikoloji Sözlüğüne göre öğretim “kişinin, belli bir amaca ulaşmasını sağlayacak bilgileri öğrenmesine yardımcı olma işi” ve “öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, araç gereçleri hazırlama ve öğrenmede yol gösterme işi” şeklinde tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012). Alanyazın incelendiğinde ise öğretim ile ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Alanyazınında öğretim ile ilgili yapılan tanım ve açıklamalar bu kavramın üç yönüne vurgu yapıldığını ortaya koymaktadır. Bunlar “belirli amaç doğrultusunda öğrencilere çeşitli bilgi ve becerileri öğretme”, “bunları bir konu ya da alana bağlı şekilde gerçekleştirme”, “öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak etkinlikleri organize etme, araç-gereçleri temin etme ve rehberlik etme” şeklinde sıranabilir (Güneş, 2014b). Öğretim sürecinde ortamın düzenlenmesi öğretmenin sorumluluklarındandır. Öğretmen, öğretim sürecini öğretim modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerine göre düzenler (Taşpınar, 2012). Dolayısıyla öğretim model, strateji, yöntem ve teknikler öğretim sürecinin düzenlenmesinde önemli rol üstlenmektedir. Ancak



genellikle bu öğelerden önce gelen ve çoğu zaman bu öğelerden daha genel bir kavramı ifade eden öğretim stili de öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve işlevselliği üzerinde önemli bir faktördür.

3.2. Stil

Öğretim stili kavramını tanımlamadan önce stil kavramına değinmekte yarar vardır. Stil kavramı Fransızca kökenli olup “üslup, biçem” anlamına gelmektedir (TDK, 2020b). Genel bir ifadeyle yetenek ile kişilik arasında bir bağlantı olan stil, “kişinin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yol” şeklinde tanımlanmaktadır (Fer, 2005). Öte yandan Riding ve Rayner’e (1998; Akt: Güven, 2004) göre stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir ve bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşımaktadır. Bu durum stilin bireye özgü hem kişiliğiyle hem de entelektüel iş görmesiyle ilişkilidir. Kısaca stil, bireyin kendine ait kişiliğiyle ve entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliği, bireyin sahip olduğu ve sergilediği davranışlardır denilebilir. Stil kavramı yaygın olarak spor ve sanat dallarında kullanılsa da son yüzyıl içerisinde eğitim, öğrenme ve öğretim alanında da kullanıldığı görülmektedir.

3.3. Öğretim Stili

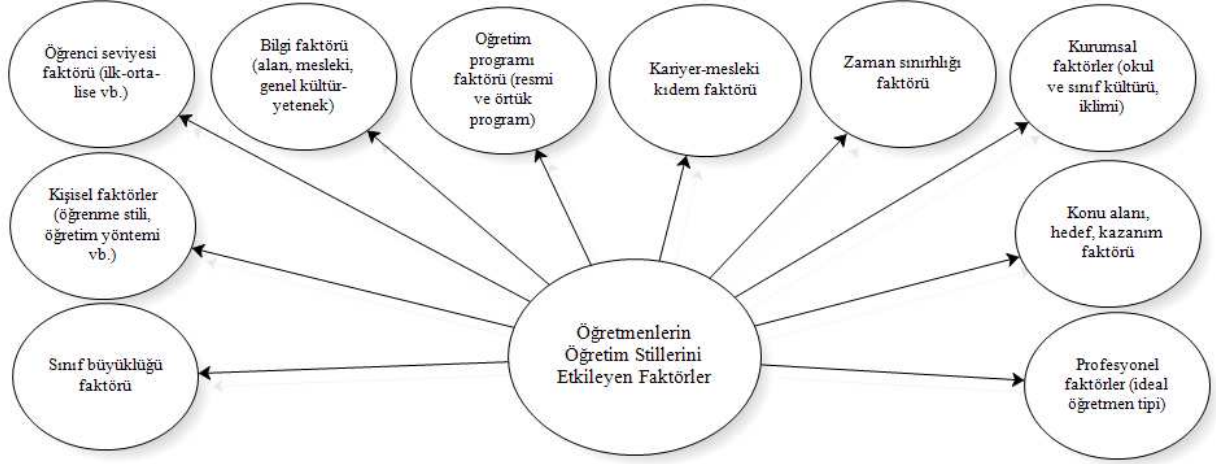
Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını gözlemlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar, öğretim stilleri hakkında farklı tanımlamaların yapılmasına ve modellerin geliştirilmesine neden olmuştur (Üredi & Üredi, 2007). Öğretim stili denildiğinde, öğretmenin mesajı nasıl ilettiğine ve bilgiyi nasıl sunduğuna dair her şey anlaşılmalı da (Deveci, 2008), alanyazında öğretim stiliyle ilgili farklı tanımlara ulaşmak mümkündür. Dunn ve Dunn (1979) öğretim stili “öğretmenlerin öğretim programları, yöntemleri, ortamları ve öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçlere karşı ortaya koydukları tutum ve davranışları” olarak tanımlamaktadır. Allen vd. (2010) öğretim stili “öğretmenin öğrettiği yol” olarak tanımlarken, Fischer ve Fischer (1979; Akt: Arslangilay, 2015) bu kavramı “çeşitli öğretim yöntemlerine uygun olabilecek şekilde öğrencilere yaklaşmak, öğretmenin, öğretim sürecinde benimsediği ve tutarlı olarak sergilediği öğretime yönelik davranışlar” olarak ele almaktadır. Heimlich ve Norland (2002; Akt: Deveci, 2008) öğretim stili, eğitimcilerin öğretim inanç ve değerleri ile eğitim-öğretim ortamındaki davranışlarını ilişkilendirme çabası olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda öğretim stili, öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğretmenlerin bilgiyi nasıl sunduğu, öğrenciler ile nasıl etkileşime girdiği, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışları kapsadığı belirtilmiştir (Eskici & Çetinkaya, 2019).

Alanyazın incelendiğinde öğretim stiliyle ilgili birbirine yakın tanımların olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Deveci, 2008; Demir & Aydın Uygun, 2015; Demir, 2015; Dilekli, 2015; Beyhan, 2018; Yıldırım & Yılmaz, 2018). Öğretim stilleriyle ilgili tanımları bir tablo içerisinde sunan Abdul Gafoor ve Haskar Babu’nun (2016) çalışması dikkate alındığında, öğretim stilleriyle ilgili tanımlardan hareketle “davranış, öğrenciye yaklaşma biçimi, davranış-inanç uyumu, ifade tarzı, tutum, inanç, eylem, etkileşim, iletişim, yol, yöntem” şeklinde anahtar kavramlar elde edilebilir. Yapılan tanımlamalardan hareketle öğretim stillerinin ortak yönünü Yeşilyurt (2019a), “öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde tutarlı olarak sergiledikleri davranışlar”, Evin Gencil (2013) ise “öğretmenin eğitim etkinliklerindeki kalıcı özellikler” olarak özetlemektedir.

Araştırmacıların tanımlamalarından hareketle öğretim stili öğretmelerin kendine has öğretim şekli olduğu söylenebilir. Nitekim, her ikisi de aynı öğretim yöntemini kullansa da iki öğretmenin birbirinden farklı olabileceği öğretim stilleri (Arslangilay, 2015), öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere bilgi aktarma, rehberlik etme ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi rolleri etkileyen bir kavramdır (Üredi & Üredi, 2007). Öğretmenlerin hazır bulunuşluğu, inançları, tutarlılığı stili ortaya konulmasında belirleyicidir. Öğretim stili, öğretmenin öğretme sırasında uyguladığı yöntem, teknik, pekiştirme, öğrenciyi derse dahil etme, dönüt verme, açıklama yapma, soru sorma gibi davranışları kapsamaktadır (Kolay, 2008).

4. ÖĞRETİM STİLLERİNİN KULLANIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğretmenlerin öğretim stillerini etkileyen faktörlerin başında kariyer, kurumsal, profesyonel, öğretim programı, bilgi, kişisel, sınıf büyüklüğü, öğrenci seviyesi, konu alanı ve zaman yer almaktadır (Diaz-Maggioli, 2004; Grasha, 1994, 2002; Akt: Arslangilay, 2015). Öğretmenlerin öğretim stillerini etkileyen faktörler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1: Öğretmenlerin Öğretim Stillerini Etkileyen Faktörler (Arslangilay, 2015'ten uyarlanmıştır).

Öğretmenin deneyimi “kariyer”; öğrencinin öğrenmesiyle sonuçlanan deneyimlerin tümü “öğretim programı”; okul kültürü ve okul iklimi “kurumsal”; öğretmenin kendisini öğretim mesleği kimliğinde ve sanatında ne kadar idealleştirdiği “profesyonel”; öğrenme deneyimleri, öğrenme ve öğretme kuramları “kişisel”; dersin içeriği, öğretmenin genel pedagojik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi ise “bilgi” faktörleri kapsamında yer almaktadır (Arslangilay, 2015). Öğretmenler öğretim stillerine göre öğrencilere bilgiyi aktarma, rehberlik etme ve öğrencilerle etkileşim kurma görevlerini gerçekleştirirler (Reinsmith, 1994; Akt: Üredi, 2006). Bir kişinin öğrenme stiline 3/5’inden fazlası biyolojik kökenlidir. Dolayısıyla öğretmenler de doğuştan gelen özelliklerinin yanı sıra büyük çoğunlukla nasıl öğrenmişlerse öyle öğretirler. Bu da öğretmenin stiline uymayan pekçok öğrencinin var olduğuna işaret etmektedir. Kaldı ki günümüz toplumlarında farklı eğitimsel deneyimlere ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda durum daha dikkat çekicidir (Abidin vd., 2011). Öğrenme bireysel olarak gerçekleşmektedir. Normal şartlar altında, benzer standartlara sahip öğrenciler benzer veya aynı çevrede, okulda, sınıfta benzer yaşantıdan geçseler bile bu öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri birbirinden farklı olmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stilleri başta olmak üzere, farklı bireysel özellikler ile açıklanabilir. Konuyla ilgili olarak Maden (2012), öğretmenlerin sahip oldukları birtakım kişisel özellikleri (ilgi alanları, zeka, sosyo-kültürel düzey vb.) ile öğretim deneyimlerinin öğretim biçimlerini şekillendirdiğini, aynı konu veya ünitenin farklı biçimde işlenmesi veya sunulmasının öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ve kullandıkları öğretim stilleriyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Öğretim stillerinin kullanımını etkileyen faktörler dikkate alındığında iki öğretmen aynı öğretim yöntem veya tekniğini kullansa dahi öğretim stilleri birbirinden farklı olabilir. Hatta bir öğretmen aynı konuyu farklı sınıflarda farklı öğretim stili kullanarak da işleyebilir.

5. ÖĞRETİM STİLİ MODELLERİ

Öğretim stilleriyle ilgili tanımlardan anlaşılacağı gibi öğretim stilleri ve bu stillerle ilgili modeller belirlenirken farklı değişkenler üzerine odaklanılmış olup araştırmacılar temele aldığı değişken üzerine öğretim stili modellerini tasarlamışlardır. Öğretim stili modelleri ortak özellikleri barındırmakla birlikte ayırt edici farklılıklara da sahiptir. Alanyazın incelendiğinde çok sayıda ve farklı öğretim stili modellerinin olduğu görünmekte ve ulaşılan öğretim stilleri Tablo 1’de gösterilmektedir. Çalışma kapsamında araştırma sonuçlarına göre en fazla tanınan, bilinen ve kullanılan öğretim stili modelleri ise ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.



Tablo 1: Öğretim Stili Modeli Geliştiren Eğitim-Bilim İnsanları

1	Corey, 1940	22	Jarvis, 1985
2	Wispe, 1951	23	Robinson, 1986
3	Anderson, 1959	24	Borich, 1988
4	Soar, 1968	25	Felder & Silverman, 1988
5	Tuckman, 1970	26	Butler, 1987
6	Flanders, 1970	27	Reid, 1987
7	Axelrod, 1970	28	Heimlich & Van Tilburg, 1990
8	Broudy, 1972	29	Brekemans, Levy & Rodrigez, 1993
9	Joyce & Weil, 1972	30	Grasha, 1994
10	Witkin, 1973	31	Quirk, 1994
11	Berger, 1974	32	Reinsmith, 1994
12	Bennet, 1976	33	Oi & Stimpson, 1994
13	Byrne & Long, 1976	34	Mamchur, 1996
14	Dunn & Dunn, 1979	35	Sternberg, 1997
15	Ellis, 1979	36	Levine, 1998
16	Fischer & Fischer, 1979	37	Mosston, 2000
17	Brostrom, 1979	38	Kulinna & Cothran, 2003
18	Lenz, 1982	39	Leung, Lue & Lee, 2003
19	Dressel & Marcus, 1982	40	Evans, 2004
20	Weinberg, 1983	41	CORD, 2005
21	Henson & Borthwick, 1984	42	Bentham & Hutchins, 2006

Kaynak: Abdul Gafoor & Haskar Babu, 2016; Altay, 2009; Bentham & Hutchins, 2006; Bilgin & Bahar, 2008; Felder & Silverman, 1988; Genç & Ogan Bekiroglu, 2004; Güven vd., 2016; Leung, Lue & Lee, 2003; Üredi, 2006'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

5.1. Broudy'in Öğretim Stili Modeli

Broudy'in (1982) modelinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri öğretici öğretmen, problem çözücü öğretmen ve danışman öğretmen olarak sınıflandırılmakta ve bu üç öğretim stiline ait özellikler şu şekilde açıklanmaktadır (Hudak & Anderson, 1984; Akt: Üredi, 2006; Yalçın, 2019; Olgun, 2018):

Öğretici öğretmen: Bu stile sahip öğretmen hafızaya, ezberlemeye, alıştırma yapmaya, özel bilgileri öğretmeye ve sınamaya önem verir. Öğretici öğretmen, öğrencilerle arasına mesafe koymaya, öğretim sürecinde disiplinli olmaya, sınıfını kontrol altında tutmaya çalışır. Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını benimsediklerinden dolayı konunun öğretilmesi bu stili kullanan öğretmenleri için önceliklidir. Öğretmen konuya ve öğretmeye odaklandığından öğrencinin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarsız kalabilir.

Problem çözücü öğretmen: Problem çözücü öğretmenler öğretici öğretmenlerin aksine öğrencilerinin fikirlerine önem verirler. Aynı zamanda öğrenciye ezberletmekten ziyade düşünmeyi öğretmenin daha doğru ve iyi olduğuna inanırlar. Öğrencinin düşünmeyi öğrenmesi, günlük hayat ile dersleri arasında bağlantı kurması bu stile sahip öğretmenlerin hareket noktasıdır. Öğretmenler düşünmeye odaklı olarak derslerinde çoğunlukla problem çözme yaklaşımını kullanır, tartışma ortamı oluşturur ve sınıflarda dersleri daha hareketli ve ilgi çekici hale getirir.

Danışman öğretmen: Danışman öğretmen, öğrencinin rehberidir. Öğretmen öğrencilerine karşı anlayışlı ve ılımlıdır. Danışman stiline sahip öğretmenler, öğrencisiyle karşılıklı etkileşim halindedir, onun düşüncelerine, duygularına ve kişiliğine değer verir. Bu doğrultuda öğrenme ortamının güvenli ve ılımlı olması öğrencinin görüşlerini ifade etmesine, sorumluluk almada istekli ve cesaretli olmasına imkân sağlar.

Broudy'in modelinde yer alan her üç öğretim stili birbirinden belirgin biçimde farklıdır. Kullanımı ve geçerliği yüksek olsa da her üç öğretim stiline farklı yönleri bulunmaktadır. Öğretici öğretmen stiline en büyük avantajı belirgin olmasıdır. Hem öğrenci hem de öğretmen açısından başarı beklentileri ve kriterleri bellidir. Problem çözücü öğretmen stil ise bunun aksine çıktı-ürün-sonuç, tam veya belirgin olarak belli olmadığından beklenti ve değerlendirme hakkında öğrenciler daha kuşkuçudur. Danışman öğretmen stili,



öğrenciler tarafından çok tercih edilse de diğerleri, özellikle öğretici öğretmen stili tarafından “çok yumuşak” olmakla itham edilebilir (Hudak & Anderson, 1984; Akt. Yalçın, 2019).

5.2. Joyce ve Weil’in Öğretim Stili Modeli

Joyce ve Weil (1980) başlangıçta öğrencilerin performanslarını geliştirmeye yönelik ilk aşamada üç öğretim stili tanımlanmış, bu stiller ve genel özelliklerine aşağıda verilmiştir (Üredi, 2006; Olgun, 2018).

Doğrudan öğretim: Konuların ve sınıfın yapılandırılmasında öğretmen görüşünün öncelikli olduğu ve öğrenci davranışlarının gelişmesinde etkili olan öğretim stildir.

Tam öğrenme: Öğrencilerin bir kısmının öğrenme stillerini dikkate alarak öğretmenin hangi öğretim yöntemini kullanacağını belirlemesi öğrencilerin minimum düzeyde öğrenmesini sağlar. Ancak öğrencilerin hepsinin öğrenme stiline hitap edecek öğretim stilleriyle öğretim yapıldığında ve yeterince zaman verildiğinde her öğrencinin ortalamanın üzerinde belli düzeyde performans göstermesini beklenmektedir.

İşbirlikli öğrenme: İşbirlikli öğrenme yaklaşımı, verilen zamanın sabit ancak öğrenciden beklenen performansın farklı olmasını beklemekte, işbirliğine dayalı grup çalışmalarını ve etkileşim içerisinde olmayı gerekli kılmaktadır.

Daha sonra 1986 yılına geldiğinde Joyce ve Weil, çalışmanın temeline öğretmenlerin öğretim sürecindeki etkinliklerini almış ve bu doğrultuda dört tane öğretim stiline ifade etmiştir. Bu öğretim stilleri ve özellikleri aşağıda yer almaktadır (Mawhinney, 2002; Akt. Üredi, 2006; Olgun, 2018).

Bilgiyi işleme yaklaşımları: Bu öğretim stiline benimseyen öğretmenler, öğretim sürecinde kavram öğrenme, tümevarımsal düşünme, araştırma-soruşturma eğitimi, açıklayıcı öğretim ve bilimsel araştırma yöntemini kullanır. Öğrencilerin tümevarım yoluyla düşünmelerini ve sorgulamalarını sağlamak önemlidir.

Bireysel yaklaşımlar: Bu yaklaşımların kullanıldığı öğretimde yönlendirilmemiş öğretim, benzerlikler kurma, ilişkilendirme, farkındalık eğitimi ve sınıf toplantıları yer almaktadır.

Sosyal yaklaşımlar: Sosyal yaklaşımlar öğretim sürecinde birlikte çalışmanın, etkileşim halinde olmanın önemsendiği grup araştırmaları, rol oynama, grup eğitimi ve sosyal bilimler araştırmalarını içermektedir.

Davranışsal sistem yaklaşımları: Bu yaklaşımları benimseyen öğretmenler öğrencide davranış değişikliği oluşturmaya çalışmaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşım, öğretim sürecinde programlanmış öğretimi, tam öğrenmeyi ve doğrudan öğretimi içermektedir.

Joyce ve Weil (1980; Akt. Olgun, 2018) her durumda kullanılan ve en iyi yaklaşım olarak algılanan tek bir öğretim stiline olmadığını ifade etmekte ve öğretmenlerin çeşitli yaklaşımları kullanarak öğrencilerin farklı öğrenme stillerine imkân sağlanacağını ve öğretimin amacının gerçekleşeceğini ileri sürmektedir.

5.3. Witkin’in Öğretim Stili Modeli

Witkin (1979), alan-bağımlı ve alan-bağımsız öğrenme teorisi üzerine kurduğu bir öğretim stili modeli geliştirmiştir (Üredi, 2006). Alan-bağımlılık ve alan-bağımsızlık temelde bir bilişsel öğrenme stili olarak karşımıza çıkmaktadır. Witkin’e (1971; Akt: Güven, 2003) göre, geçmiş yaşantısında karşılaştığı nesnelere farklı bakış açısıyla yaklaşan, başka bir deyişle alışılmış olunan, sürekli karşılaşılan canlı ya da cansız varlıkları her karşılaşmada dikkatli bir biçimde inceleyerek farklılıklar bulmaya çalışan, çevresindeki varlıkları çözümsel olarak algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stile “alan bağımsızlık”; çevresine, küresel modaya, kurallara edilgen bir şekilde uyan, bulunduğu ortamdan baskın olarak etkilenen ve bütünü algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stile ise “alan bağımlılık” adı verilmektedir. Kısaca, öğrencinin bir çevrede bulunan uyarıcılara etken ve çözümsel yaklaşmasına alan bağımsızlık, edilgen ve bütünsel bir tepki gösterme yaklaşmasına ise alan bağımlılık denir (White ve diğ., 1991; Akt: Güven, 2003). Alan-bağımlılık ve alan-bağımsızlık bilişsel stiline dikkate alan veya kendilerini bu stillerden birinin içerisinde konumlandıran öğretmenlerin kendilerine özgü bazı davranışları bulunmaktadır. Alan-bağımlı ve alan-bağımsız stillerin sahip olduğu öğretmen özellikleri şu şekilde belirlenmiştir (Allen, 1988; Lee, 2004; Akt: Üredi, 2006; Öner, 2019):

Alan-bağımsız öğretmen

- ✓ Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde tartışma yöntemine önem verir.
- ✓ Dersler öğrencilerin katılımını sağlayacak şekilde planlanır ve yapılandırılır.
- ✓ Öğretmen, sınıfta nitelikli ilişkinin ve yeni öğrenme konularının oluşmasını sağlar.
- ✓ Öğretmen, öğrenme-öğretme ortamını oluştururken öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik hareket eder.



Alan-bağımlı öğretmen

- ✓ Öğretmen, iyi yapılandırılmış bir sınıfı yönetir.
- ✓ Öğretmen, sınıfın amaçlarını ve temposunu yönlendirir.
- ✓ Öğretmen, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve etkileşimine yer vermez.
- ✓ Öğretmen, sınıfta öğrenme konularını, olayları, nesnelere ve öğrenciler arasındaki ilişkileri topluca değerlendirir.

5.4. Brostrom'un Öğretim Stili Modeli

Brostrom (1979) öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim sürecinde öğretmenlerin sözel davranışlarını incelemiş, modelini oluştururken Byrne ve Long (1976) tarafından geliştirilen sınıflandırma şemasını kullanarak öğretmenlerin sözel davranışlarına ilişkin oluşturduğu ısrarcı-iddialı, öneren-fikir verici, işbirlikli ve kolaylaştırıcı kategorilerine dayandırmıştır. Brostrom'un öğretim stillerine benzeyen bu dört stil, en öğrenci merkezli (kolaylaştırıcı) stilin bir ucunda ve en öğretmen merkezli stilin (iddialı) diğer ucunda bulunduğu bir süreklilik boyunca dört noktayı işaret etmektedir. Öğretim stillerini belirlerken Byrne ve Long'ı dikkate alan Brostrom, modelinde öğretim stillerini davranışçı, yapısalcı, işlevselci ve hümanist olarak dört sınıfa ayırmaktadır. Brostrom'un öğretim stilleri modelinde ise en öğrenci merkezli öğretim stili hümanist, en öğretmen merkezli öğretim stili ise davranışçı olduğu belirtilmektedir (Leung, Lue & Lee, 2003).

Brostrom'un modelinde bulunan öğretim stillerinin genel özellikleri özetle şöyle ifade edilebilir (Brostrom, 1979; Akt: Yalçın, 2019):

Davranışçı: Bu stile sahip öğretmenler kazandırılması amaçlanan davranışları önceden planlar ve sistematik olarak bu hedeflere ulaşmaları için öğrencileri motive ederler. Bu stile göre, ancak öğrencinin etrafında oluşturulan iyi tasarlanmış yapılarla yeni davranışlar kazandırılabilir.

Yapısalcı: Bu stilde yer alan öğretmenler, içeriği ayrıntılı olarak örgütler ve bu şekliyle parça parça sunarlar. Öğretimin işlevselliği ölçüt dayanaklı testler ile değerlendirilir. Öğretmen, yeni bilgiler sunarken aynı zamanda öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreci boyunca meraklı ve ilgili olmalarını sağlar. Bu öğretim stiline göre akıl-zihin bir bilgisayar, öğretmen ise bir bilgisayar programcısı gibidir.

İşlevselci: Bu stildeki öğretmenler, insanların en iyi yaparak öğrendiklerine, istediklerini yaptıklarında da en iyi performansı ortaya koymaya çalışacaklarına inanırlar. Bu stili kullanan öğretmenler işlevsel olan bilgilerin öğretilmesine öncelik verirler. Öğrenci, öğrenme-öğretme süreci içerisinde istekli ve süreç sonunda öğrenmek ve başarılı olmak içinse motive olmalıdır. Aksi takdirde öğrenme-öğretme süreci bir işe yaramayacak yani işlevsel olmayacaktır. Kendini yönlendirme, imkan, düşünme takdir edilme ve sonuç alma önemlidir. Bu stile göre öğrenciler en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler.

Hümanist: Bu stili kullanan öğretmen, nitelikli öğrenmenin insanın-öğrencinin kendisini ve başkalarını anlamasına ve kavramasına yardımcı olduğuna inanır. İyi bir öğrenme hedefi, iyi bir insan olmak olarak görülür. Ancak, bu öğrenme hedefine yüksek düzeyde varmanın zor olduğunun ve fazla zaman gerektirdiğinin bilincindedir. Öğrenme, insanın-öğrencinin kendi kendisini yönlendirdiği bir keşiftir. Başkaları sürece engel teşkil etmedikleri müddetçe insanlar doğaldır.



Tablo 2: Brostrom'un Modelinde Yer Alan Öğretim Stillerinin Temel Özellikleri

	Davranışçı	Yapısalcı	İşlevselci	Hümanist
Kişiler Arası Stil	<i>Destekleyici:</i> Öğrencinin kontrol edilmesi ve öngörülmesi ve öğrenme çıktılarının vurgulanması - işbirlikçi, uyaran-cevap anlayışları değerlidir. Süreç, ürün-sonuç merkezlidir.	<i>Yönerge:</i> Planlama, organizasyon, sunum ve değerlendirme yer almaktadır. Süreç, öğretmen merkezlidir.	<i>İddialı:</i> Probleme odaklı, koşullu, çatışmacı bir iklim - çabalama, esneme, başarıma. Süreç, görev odaklı ve öğrenci merkezlidir.	<i>Yansıtıcı:</i> Özgünlük, eşitlik ve kabul işareti ilişkisi. Süreç, ilişki merkezlidir.
"Güçlü-Üstün" Yönleri	<i>"Doktor":</i> Açık, kesin ve kasıtlı; düşük risk; dikkatli hazırlık; duygusal olarak özenli; öğrenciler için tam güvenlik; bir güven oluşturucu; her şey düzenlenmiş; koruyucu; hasta; kontrol altında.	<i>"Uzman":</i> Bilgilendirici; kapsamlı; belirli; sistematik; uyarılması; iyi görsel-işitsel teknikler; iyi prova edilmiş; güçlü lider; güçlü; ifade; dramatik; eğlenceli.	<i>"Koç":</i> Amacı vurgular; öğrenenlere meydan okur; gerçekçi; insanların hata yapmasını ve sağlar; risk alır; geribildirim verir; güven oluşturur; ikna edici; fırsat ve tanınırlık verir.	<i>"Danışman":</i> Hassas; vurgulu; açık; doğal; yaratıcı; bir ayna; olmayan değerlendirme; kabul edilmesi; öğrencilere duyarlı; kolaylaştırıcı; interaktif; faydalı.
"Zayıf-Sınırlı" Yönleri	<i>"Manipülatör":</i> Bağımlılığı teşvik eder; aşırı; kontrol edilmesi; manipülatif "kendi iyiliği için"; seker kaplama; ikiyüzlü fikir birliği; aldatıcı güvenceler; stopaj verileri.	<i>"Elitist":</i> Sonuçlardan ziyade araçlarla, imgeyle veya yapı ile meşgul; duygusal değişkenleri yok sayar; esnek olmayan (ders planına uymalıdır); ikilik (siyah veya beyaz) düşünme.	<i>"Batmak ya da yüzmek":</i> Amaçların anlamı; yavaş öğrenenler sabrını kaybeder; korkutucu; duyarsız; rekabetçi; aşırı görev odaklı; fırsatçı, yatırım getirisi mortalitesi.	<i>"Bulanık Düşünür":</i> Belirsiz yönler; soyut, ezoterik, kişisel içerik; performans kriterlerinden yoksun; saat-zamanla ilgisiz; grubun zayıf kontrolü; öğretime direnme; hazırlıksız görünür.

Kaynak: Brostrom (1979) "Training Style Inventory (TSI)" adlı kaynaktan çevrilmiştir.

5.5. Dunn ve Dunn'ın Öğretim Stili Modeli

Dunn ve Dunn'ın (1979) yaptıkları bir araştırmaya göre, öğretmenlerin kendi öğrenme yollarının en doğru ve en kolay yol olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak "öğretmenler kendi öğrendikleri şekilde öğretirler" sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada, hiçbir öğretim stiline diğerlerine üstünlüğünün olmadığı, öğretim stillerinin konuya ve duruma göre değişiklik gösterebileceği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla onlar öğretim stiline, öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumları olarak tanımlamışlardır. Whittington ve Raven'e (1995) göre, Dunn ve Dunn, öğretmenlerin bir çoğunun kullandıkları öğretim yöntemlerinden dolayı çok bireyselleştiklerini savunmakta ve bu yüzden de bireysel yöntemi kullanan öğretmenlerin kendi stillerini genişletme ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin duruma göre farklılık gösterebileceğini vurgulayan Dunn ve Dunn, bu tercihlerin belirlenmesinde öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi, eğitim felsefesi boyutlarının incelenmesi gerektiğini öne sürmüştür (Evin Gencil, 2013). Bu bağlamda Dunn ve Dunn'nin öğretim stili modelinin genel özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Dunn & Dunn, 1979; Üredi, 2006; Devenci, 2008; Ekiçi, 2014):

Eğitim felsefesi: Eğitim felsefesi; eğitimin amaçlarını, bireysel, toplumsal ve milli değerlerini, bireye, ülkeye ve dünyaya katkısını tartışır. Bu unsur öğretmen davranışlarının temelini oluşturur, gözlem yapılamaz ve objektif olarak değerlendirilemez.

Öğrenci tercihleri: Öğrenme-öğretme ortamı ve süreci düzenlenirken öğrencilerin tercihleri, ilgileri, istekleri ve kişilikleri öğretmene yol gösterir. Öğrencilerin farklı bireysel özellikleri ve davranışları sınıf ortamının düzenlenmesini ve değerlendirilmesini etkiler.

Öğretimi planlama: Öğrenciler veya öğrenci grupları için ihtiyaçların belirlenmesi, öğretimin planlanması, ihtiyaçların giderilmesi ve değerlendirme süreçlerini kapsar. Öğrenci ödev ve görevleri, gözlemler veya kayıtların incelenmesi objektif olarak yapılır.

Öğrenci grupları: Öğrencilerin sosyalleşmesi için sınıfın gruplara ayrılmasıyla ilgilidir. Öğrenci gruplarının sosyalleşme ile birlikte konuların öğrenimini de gerçekleştirir.



Sınıf düzeni: Öğretmen, sınıf ortamını düzenlerken öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Sınıf düzeni gözlenebilirliği yüksek bir özelliktir ve öğretmenin eğitsel alanı kullanım biçimini ifade eder.

Öğretim çevresi-alanı: Öğretimin programlanmasına, sınıf etkinliklerinin nasıl düzenleneceğine, öğrenci farklılıklarına yönelik alınacak önlemlere yöneliktir.

Öğretim karakteristikleri-özellikleri: Öğretmenin öğretim sürecine yönelik değerleri ve standartları ile ilgilidir. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde esneklik derecesini, öğretilenlerin önemine yönelik yaklaşımını, öğrenciler üzerindeki denetimini ve kontrolünü, neyin önemli olduğu ve ne kadar öğretileceği konusundaki algılarını kapsamaktadır.

Öğretim yöntemleri: Öğretmenin süreçte çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmasına yöneliktir. Bu yöntemler, öğrencinin derse aktif katılımını sağlar ve ölçülebilir.

Değerlendirme teknikleri: Değerlendirme teknikleri, öğretmenin öğretim sürecinin başında, ortasında ve sonunda öğrencilerin bilgilerini tespit etmede, gelişimlerini izlemede ve başarısını değerlendirmede kullanılan teknikleri içermektedir.

Dunn ve Dunn (1993) daha sonra öğretim stili modellerini tekrar gözden geçirmiş, modelde yer alan stilleri öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi ve eğitim felsefesi olmak üzere altı boyut olarak revize etmişlerdir (Whittington & Raven, 1995; Akt: Üredi, 2006).

5.6. Ellis'in Öğretim Stili Modeli

Amerika Birleşik Devletleri'nde bir ortaokulda öğrenme-öğretme alışkanlıkları bakımından öğrenci ve öğretmenler eşleştirerek sınıflar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu işlem yapılırken karşılaşılan güçlükleri bilimsel dayanaklarla aşmak için okul idaresi Ellis'ten (1979) danışmanlık hizmeti almıştır. Öğretmenlerle ve okul idarecileriyle görüşmeler sonucunda bir öğretim stili modeli geliştirilmiştir (Yalçın, 2019). Buna göre Ellis (1979) öğretim stilini, öğretmenin öğretim süreci içerisinde sergilediği davranışlar olarak tanımlamış ve model içerisinde yedi tür öğretim stratejine yer vermiştir. Ellis'in (1979; Akt: Üredi, 2008; Yalçın, 2019) modelinde bulunan bu stratejiler şöyle sıralanmaktadır. Öğretmenin;

- ✓ Kavramları basitten karmaşığa doğru öğretmesi.
- ✓ Empati gelişimini teşvik etmesi, imkan sağlaması.
- ✓ Hipotez kurma, çözüm yolları oluşturma ve test etmede yardım etmesi.
- ✓ Yapı sağlaması, sağlanan yapı ile öğrencilerin uzlaşmalarını sağlaması.
- ✓ Öğrencilerin grup tartışması ve etkinliklere katılımını cesaretlendirmesi.
- ✓ Çalışmaya ilişkin konu ve materyalleri seçmesi, öğrencilerin seçmesine izin vermesi.
- ✓ Öğrencilerin problem çözmelerine ve çözüm yollarını test etmelerine imkân vermesi.

5.7. Fischer ve Fischer'in Öğretim Stili Modeli

Fischer ve Fischer (1979) de Ellis gibi öğretmenleri sınıf ortamında gözlemleyerek öğretim stili modellerini oluşturmuştur (Üredi, 2006). Aynı zamanda bu gözlemlerde öğretim stillerinin öğretmenin öğrenme stilini yansıttığı ve bu durumun öğrenci başarısını etkilediği belirtilmiştir. Fischer ve Fischer, modelinde altı öğretim stiline yer vermektedir ve bu stillerin genel özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir (Fischer & Fischer, 1979; Akt: Arslangilay, 2015; Üredi, 2006; Ekiçi, 2014):

Görev odaklı öğretmen: Bu stilde yer alan öğretmenler, öğrencilere öğrenmeleri gereken materyalleri belirler ve ardından süreçte neler yapılması gerektiğini, onlardan beklenen görevleri anlatırlar. Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerden yüksek performans bekler, öğrencilerin başarılı olması için süreçte her bir öğrenciyi bireysel gözlemleyerek başarı durumlarını takip eder.

İşbirlikli-planlayıcı öğretmen: Bu tip öğretmenler öğrencileriyle işbirliği içerisinde öğretim araçlarını ve amaçlarını belirler. Öğretim süreci işbirliği içerisinde ilerlese de yetişkin deneyimi ve mesleki geçmişi ile öğretmen öğrencilerine rehberlik eder. Öğrencilerin fikirlerine önem veren öğretmen aynı zamanda onlara saygı göstermekte, öğrencilerini derse katılım konusunda desteklemekte ve teşvik etmektedir.

Çocuk merkezli öğretmen: Bu stile sahip öğretmenler, programı hazırlarken öğrencinin ilgi, merak ve isteklerini dikkate alır. Öğrencinin ilgisini çeken, yapmak istediği her ne varsa programı bu yönde yapılandırır.



Konu merkezli öğretmen: Bu öğretim stilinde bulunan öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından çok öğretim sürecinde öğretilecek konuya odaklanır. Bu öğretim stilinde öğrenme çok az olsa da öğretmen sürece aynı şekilde devam eder. Öğrencilere konuların etkin olarak öğretilmesinden ziyade ders içeriklerinin aktarılması önemlidir.

Öğrenme merkezli öğretmen: Bu öğretim stilini kullanan öğretmenler, öğretim programına yönelik materyallere, öğrenciye kazandırılacak konulara ve öğrencilere eşit derecede önem verir. Öğrenci merkezli ve konu merkezli öğretim stillerinin aşırı vurgulanmasını reddeder ve her iki öğretim stilinin birlikte uygulanabileceğine inanır. Öğrenme merkezli öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerin özerk öğrenmelerini destekleyerek onlara her açıdan yardımcı olur.

Duyusal olarak heyecan veren öğretmen: Bu kategoride olan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecine kendi duygu ve heyecanlarını yansıtır. Öğretmen sınıfa istekli girer ve heyecanlı, hareketli ve duygu dolu bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışır. Bu davranışların tersi olarak davranış sergileyen öğretmenlerin yani duygularını bastıran öğretmenlerin sınıflarında öğrenme- öğretim süreci sıkıcı olarak gerçekleşir.

5.8. Mosston'un Öğretim Stili Modeli

Mosston ve Ashworth (1990) tarafından geliştirilen bu model ilerleyen yıllarda Mosston (2002) tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve bu model içinde yer alan öğretim stilleri on bir kategoride toplanmıştır (Üredi, 2006). Bu stiller harflerle gösterilir ve (A) komut, (B) alıştırma-uygulama, (C) karşılıklı, (D) kendi kendini kontrol, (E) dahil etme-içerme, (F) rehberli keşif-klavuzlanmış buluş, (G) yakınsak keşif-bir noktaya yönelen buluş, (H) ıraksak üretim-farklı ürün, (I) öğrenenin bireysel tasarlanmış programı, (J) öğrenci planlı ve (K) kendi kendine öğretim olarak sıralanır. Mosston'un modelinde bulunan öğretim stilinin genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Doherty, 2003; Kulinna & Cothran, 2003; Akt: Üredi, 2006; Mosston & Ashworth, 2008; Mosston & Ashworth, 1985).

Komut: Komut stilini benimseyen öğretmen, öğretim sürecinde kararları ve talimatları verir, öğrenciye görevini takip etme ve uygulama işi kalır. Öğrenciye sürecin sonunda geri bildirim verir. Komut stili öğrencilere karar verme, tepki verme, grub oluşturma, gruba bağlı olma, gelenek ve kurallara uygun davranma gibi becerileri kazandırmaya çalışır. Grup çalışmaları, öğrencilerde takım ruhu oluşturma, dayanışma içerisinde olma bilinci kazandırır.

Uygulama: Bu stilde öğretmen, öğrencilerine bireysel çalışma, uygulama yapma imkanı tanır ve onların yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları oluşturur. Uygulama stilini kullanan öğretmen, öğrencisine uygulama esnasında rehberlik ve yardım eder.

Karşılıklı: Karşılıklı öğretim stilinde öğretmenin verdiği görevi iki öğrenci birlikte yerine getirir. Öğrencilerden birisi uygulama yaparken diğeri kontrol eder ve geri bildirim verir. Süreç içerisinde öğrenciler karşılıklı gözlem, karşılaştırma, sonuca verma, etkileşimde bulunma eylemlerini gerçekleştirir. Karşılıklı öğretim stilinin önemli noktası uygulama hakkında geri dönüt vermesi ve öğrenciler arasındaki işbirliğidir.

Kendi kendini kontrol: Öğrenciler bu stilde öğretmen tarafından belirlenen görevleri tek başlarına uygular ve kendileri değerlendirir. Öğretmenin bu stili kullanması öğrencilere doğruluk ve dürüstlük kazandırmada ve hataları düzeltmede önemli bir yere sahiptir.

Dahil etme: Öğretmen, öğrencilere farklı düzeylerde görevler verir ve herbirinin etkinliklere katılmasını sağlar. Öğrenciler verilen görevlere, etkinliklere gönüllü olarak katılır. Aynı zamanda etkinliklere katılma zamanı ile ilgili bireysel karar vermeyi öğrenirler.

Klavuzlanmış buluş: Bu stilde öğretmen önceden belirlenen bir problem, hedef ile öğrencileri arştırmaya, keşfetmeye yönlendirir. Hedefe ulaşmak için süreçte öğrencilere sorular sorar. Öğrenciye sorular mantıksal bir sırada ve cevap bulununcaya dek sorulur. Klavuzlanmış buluş stilini benimseyen öğretmenin amacı soruların cevaplarını keşif ile buldurmaktır.

Bir noktaya yönelen buluş: Öğretmen ulaşmak istenen hedefi belirler ve öğrenciye sorulacak soruları tasarlar. Öğrenci ise sorudan hareketle hedef ile bağlantı kurma, akıl yürütme, sorgulama ile cevabı bulmaya çalışır. Bu stilde öğrencinin görevi hedefe yönelik soruları belirlemektir.

Farklı ürün: Öğretmen öğrencinin farklılıkları keşfedebilmesi için sorgulayan bir soru, problem veya bir durumu öğrencilere verir. Sorunun farklı çözümlerinin olması öğrencileri çeşitli çözüm yollarına yönlendirir. Bu süreçte öğrenciden karşılaştırma, sınıflandırma, problem çözme, hipotez oluşturma gibi bilişsel işlemlerin yapılması beklenir.



Bireysel tasarımı program: Bu stilde öğretmen genel içeriği, konu alanını belirleyicidir. Öğrenciler ise öğretmen rehberliğinde öğrenmeleri gerekenleri tasarlar, sorular oluşturur ve sonuca ulaşmaya, keşfetmeye çalışır. Öğrenci bu stilde bağımsız ve bireysel öğrenme ve karar verebilme olanağına sahiptir.

Öğrenci planı: Bu stil öğrenciye öğrenme sürecini başlatma ve süreci tasarlama fırsatı sunar. Öğrenci neyi, nasıl en iyi öğreneceğine kendisi karar verir. Öğrencinin karar vermesi, sorumluluk alması bireyseldir ancak sürecinde başında öğretmenle beraber belirlenmiş bazı ölçütler vardır ve bunlara uymalıdır. Öğretmenin rolü öğrencinin süreci hazır olup olmadığına, sorumluluk alabilme durumuna karar vermek, öğrenciyi desteklemek ve öğrencinin isteğine göre sürece dahil olmaktır.

Kendi kendine öğretim: Bu stilde öğrenci süreç boyunca kendisi karar verir. Öğrencinin verdiği kararlar öğretmen tarafından kabul edilir ve bazen öğretmene gerek duyulmaz. Kendi kendine öğretim stili okul ortamında uygulanması zor bir stildir ve çoğunlukla okul dışında kullanılmaktadır.

5.9. Borich'in Öğretim Stili Modeli

Borich (1992), birçok araştırmacı gibi öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarının öğrencinin başarısına etki ettiğini savunmuş, modelini öğretmenlerin yapması gereken davranışlar üzerine kurmuştur (Arslangilay, 2015). Borich, modelini oluştururken öğretmenlerin öğretim davranışlarını öğrenci performansı ile pozitif ilişkili olarak ele almıştır. Öğretim süreci içerisinde öğretmenin beş önemli davranışı üzerinde duran Borich, bu beş ana davranışı temel alarak öğretim stili modelini oluşturmuş, bu davranışların genel özellikleri aşağıda sunulmuştur (Borich 1992; Naeth, 2000; Akt: Üredi, 2006):

Öğrencinin düşüncelerine değer verme: Öğrenci katılımını teşvik etme, amaçları gerçekleştirmeye yönelik öğrencilerin düşüncelerini kabul etme ve uygulamayı kapsar.

Yönlendirme: Sınıfta konu işlenirken öğrencilerin yönlendirmesini ve değerlendirmesini kapsayan öğretmen davranışlarıdır.

Soru sorma: Sınıfta içerisinde konu işlenirken öğretmen tarafından konu hakkında öğrencilere sorular sormayı kapsayan öğretmen davranışlarını içerir.

Araştırma-inceleme: Öğretmenin konuların öğrenilmesi amacıyla öğrencilere sorulan sorulara ayrıntılı cevap vermelerini teşvik eden onların ifadelerinin iyi yapılmasına yardımcı olan ve tekrar ifadelerini düzenlemelerine imkân veren öğretmen davranışlarını kapsar.

Sözlü-sözsüz iletişim kanalları: Öğretmenin sesini yükseltip alçaltmasıyla, jest ve mimikleriyle, göz iletişimiyle ve hareketlerle derse olan ilginin devam ettirilmesini sağlayan öğretmen davranışlarını içerir.

5.10. CORD'ın Öğretim Stili Modeli

Center for Occupational Research and Development (CORD) tarafından geliştirilen bu model öğretim stillerini, öğretim amaçlarına göre öğretim stilleri (öğretim neyi amaçlıyor?) ve öğretim yöntemlerine göre öğretim stilleri (öğretim nasıl yapılır?) şeklinde iki boyutta veya bakış açısıyla analiz etmektedir. Birinci bakış açısı, öğrenme ile ilgili olup öğrenciler arasında mekanik (ezber) ve mantıksal (kavramsal) öğrenmeleri kapsamaktadır. İkinci bakış açısı ise öğretmenlerin öğretim etkinlikleri sırasında soyut veya uygulanabilir kavramların, fikirlerin (teorilerin) temsil edilmesiyle ilgilidir (Bota & Tulbure, 2015).

Öğretim Amaçlarına Göre Öğretim Stilleri		Öğretim Yöntemlerine Göre Öğretim Stilleri	
Kavrama	C	D	
Öğrenmeye Dayalı	A	B	
Ezber			
	Soyut	Uygulama	
	Kavram Açıklamaya Dayalı		
	Eylemsel		
	C	D	
Bilişsel Sürece Dayalı	A	B	
Sembolik			
	Bireysel	İşbirlikli Gruplar	
	Etkileşime Dayalı		

Şekil 2: Öğretim Amaçlarına ve Yöntemlerine Göre Öğretim Stilleri (CORD, 2005).



Öğretim amaçlarına göre öğretim stilleri: CORD öğrenme stili öğretim amaçlarını “öğrenmeye dayalı” ve “kavram açıklamaya dayalı” olmak üzere iki boyuta ayırmaktadır. Öğrenmeye dayalı öğretim stilini tercih eden bir öğretmen sembollerin, ilke ve kavramların öğretiminde kitaptaki bilgilerin olduğu gibi aktarılmasını savunur. Bu stildeki öğretmenler çoğunlukla ezbere yönelir. Kavram açıklamaya dayalı öğretim stilini benimseyen öğretmen bir kavramın tanımının ezberlenmesinden ziyade bu kavramın nasıl, niçin böyle tanımlandığının öğrenciler tarafından anlaşılmasına odaklanarak öğrenilenler ile gerçek dünya arasında ilişki kurulmasını destekler. Öğrenmeye dayalı ve Kavram açıklamaya dayalı olarak belirtilen bu iki boyut kendi içinde A, B, C, D, olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır (Eskici & Çetinkaya, 2019). Öğretim amaçlarına göre öğretim stillerinin genel özellikleri şu şekilde izah edilebilir (Artvinli, 2010; Bota & Tulbure, 2015; Eskici & Çetinkaya, 2019).

Stil A: Mekanik öğrenmeyi ve kavramların soyut öğretimini amaçlar (kuramsal öğretim). Öğretmen ezberden başlayarak analize doğru öğretmeyi ön plana alır. Örneğin, öğrenciler çarpım tablosu gibi soyut gerçekleri tekrarlayarak ezberler.

Stil B: Mekanik öğrenme ve kavramların uygulamalı sunumu üzerine kuruludur (uygulamalı öğretim). Öğretmen ezber öğretmenin yanında pratik uygulamalara da yönelir. Örneğin, öğrenciler dünya hakkındaki pratik gerçekleri uygulamalı olarak öğrenirler.

Stil C: Kavrama yoluyla öğrenmeyi ve kavramların soyut öğretimini amaçlar (soyut öğretim). Bu stil, öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla aktarılan bilgiyi anlamasını desteklediği için öğretime bir değişiklik getirir. Öğrenme süreci, bilginin anlaşılması, işlenmesi ve mantıksal olarak öğrenilmesine tabidir. Öğretmen analizden ezbere doğru öğretmeyi tercih eder fakat pratik uygulamalar üzerine odaklanmaz. Örneğin, öğrenciler soyut süreçleri öğrenirler.

Stil D: Kavrama yoluyla mantıksal öğrenmeyi ve pratik bilgiyi (uygulamalı öğretim) amaçlamaktadır. Bu stil, mantıksal öğrenmeyi destekleyen uygulanabilir somut bilgiyi vurgulamaktadır. Üretkenlik ve verimlilik esastır. Örneğin, öğrencilere gerçek dünyaya ilişkin formüle edebilecekleri problemler sunulur.

Öğretim yöntemlerine göre öğretim stilleri: CORD öğretim stillerinin ikinci boyutunu öğretim yöntemleri oluşturmaktadır. Bu boyutta öğretim amaçları boyutunda olduğu gibi iki açıdan ele alınmaktadır. Bilişsel sürece dayalı olan ilki, düşüncelerin, kavramların ve teorilerin bilişsel açıdan işlenmesini; etkileşime dayalı olan ikincisi ise öğrencilerin öğrenme (örgüt) yapısını (bireysel ya da grup) şeklinde dikkate alır. Bilişsel sürece dayalı öğretim stiline sahip öğretmen öğretim sürecinde genellikle öğretmen merkezli öğretim etkinliklerine ve bireysel çalışmalara yönelir. Etkileşime dayalı öğretim stiline sahip olan veya bu stili benimseyen öğretmen ise daha çok öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimi ile grup çalışmalarına öncelik verir. Öğretim amaçları boyutunda olduğu gibi bilişsel sürece ve etkileşime dayalı bu iki boyut da kendi içerisinde A, B, C, D, olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır (Eskici & Çetinkaya, 2019). Öğretim yöntemlerine göre öğretim stillerinin genel özellikleri şöyle açıklanabilir (Artvinli, 2010; Bota & Tulbure, 2015; Eskici & Çetinkaya, 2019):

Stil A: Sembolik bilişsel işleme ve bireysel çalışmayı gerektirir. Bu stilde öğretmenler en fazla anlatım yöntemi kullanırlar. Öğretmen öğrencilerin simgeler ve sözel yol ile bilgi edinmesini sağlar. Öğretmenin konu anlatılmadan önce ön okuma vermesi veya öğrencilerin dersi dinlemesi örnek verilebilir.

Stil B: Sembolik bilişsel işleme ve işbirliği grupları gerektirir. Öğretmen öğrencilerin simge, sözel yol ile bilgi edinmesini sağlar ve grup çalışmalarına öncelik verir. Öğrencilerin gruplara ayrılıp problemleri tartışmaları örnek gösterilebilir.

Stil C: İşlenmiş veya yorumlanmış (eylemsel) bilişsel işleme ve bireysel çalışmayı amaçlar. Bu stile göre öğretmenler, öğrencileri bireysel çalışma yoluyla yeni bilgiyi keşfetme ve anlamaya teşvik ederler. Örnek olarak bireysel araştırma etkinlikleri yapılabilir.

Stil D: İşlenmiş veya yorumlanmış (eylemsel) bilişsel işleme ve işbirliği grupları öncelikli bir stildir. Öğrenciler grup çalışmalarlarıyla yeni bilgiyi keşfederler ve öğretim sürecine aktif olarak katılırlar. Öğretmen öğrencilerin işbirlikli olarak tamamlanan pratik etkinliklerle öğrenmelerini sağlar. Takım çalışmasına dayalı laboratuvar çalışmaları örnek verilebilir.

5.11. Bentham ve Hutchins'in Öğretim Stili Modeli

Öğretim stilleri, Bentham ve Hutchins (2006) tarafından öğrencilerin nasıl öğrendiklerine yönelik öğretmenlerin kişisel/bireysel inançları olarak tanımlanmışlardır. Ayrıca onlar, öğretim stilinin öğretmeni yansıttığını ve öğretmenlerin tercih ettiği öğrenme stiline uygun olan öğretim stili ile öğretim sürecini düzenlediğini ifade etmişlerdir. Bentham ve Hutchins, öğrencilerin öğretim sürecinde ne ölçüde yer



aldıklarına ve öğretmenlerin sınıf üzerinde sağlamaya çalıştıkları kontrole göre öğretim stillerini belirlemeye çalışmışlardır.

Öğrencilerin öğretim sürecinde yer almaları açısından öğretim stilleri: Bu bakış açısına göre öğretim stilleri otorite ve kolaylaştırıcı olmak üzere iki türde ele alınmaktadır.

Otorite öğretim stili: Bu sınıflamalardan ilkinin otorite öğretim stiline sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Otoriter öğretim stilinde kendilerini tüm bilginin sahibi olarak gören öğretmenler, derslerde genellikle konuları kendileri aktararak öğrencilerin derse katılımına izin vermezler. Öğrenci katılımının az olması öğrencileri dinlemeye yönelttiği için bu stil işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için daha uygundur. Bu stilin devamında benzer şekilde öğretmen merkezli olarak düzenlenen ancak öğretmenin gösteri ve modelleme gibi öğretim yöntemleriyle öğrencileri sürece dâhil ettiği stil görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için de uygundur.

Kolaylaştırıcı öğretim stili: Öğretmen merkezli öğretim stillerinin aksine öğrenci merkezli bir stil olan kolaylaştırıcı öğretim stilinde öğretmenler, öğrencilerin sürece dâhil olmaları için etkinlik ve grup çalışmaları tasarlar. Bu öğretim stilinde etkinliklerin uygun tasarlanması kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için öğretim sürecinin daha nitelikli ve işlevsel geçmesini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf üzerinde sağlamaya çalıştıkları kontrol açısından öğretim stilleri: Öğretim stillerine yönelik başka bir sınıflamada öğretmenlerin sınıf üzerinde sağlamaya çalıştıkları kontrol miktarları dikkate alınmıştır. Bu öğretim stilleri otoriter, ilgisiz ve demokratik stil olarak isimlendirilmiştir.

Otoriter öğretim stili: Bu stilde yer alan veya bu stili kullanan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde ve sınıf yönetiminde katı kurallar koyar ve tüm öğrencilerden bu kurallara uymasını bekler.

İlgisiz öğretim stili: Bu öğretim stiline sahip öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde ve sınıf yönetiminde daha az kural koyar ve kurallara uyup uymama durumunu takip etmede yetersiz veya ilgisiz kalabilirler.

Demokratik öğretim stili: Otoriter ve ilgisiz öğretim stillerine sahip öğretmenlerin aksine demokratik öğretim stiline sahip öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini düzenlemede ve sınıf yönetiminde kuralları öğrencilerle beraber belirlemektedirler.

5.12. Butler'ın Öğretim Stili Modeli

Butler (1987) öğretim stilini, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenme dünyasına açılan bir dizi tutum ve davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır (Karataş, 2004). Ona göre öğretim stili, öğrenci başarısını etkileyen gizli bir güçtür. Bir öğretmenin öğrencilerin davranışlarına ve kendi öğretim etkinliklerine karşı güçlü bir tavır ortaya koyması, öğretmenin öğretim stilini şekillendirmektedir. Öğretim stilinin şekillendirilmesi (oluşması, seçimi vb.) öğretmenin ve öğrencinin uzlaşma yeteneklerini ve kabiliyetini gerektirmektedir (Üredi, 2006). Ayrıca Butler'a göre öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öncelikle kendine ilişkin öğretim stili özelliklerini belirlemelidir. Böylece kendi stilinin özelliklerini belirleyen öğretmen daha etkin ve verimli bir öğrenme-öğretme ortamı hazırlayabilir (Kolay, 2008).

Butler'a (1987) göre, öğretim stilinin dört temel bileşeni vardır. Bu bileşenler soyut-somut ve ardışık-dağınık ikilileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dört ayrı yapı, ikiyeşerli oluşturdukları kombinasyonlar sonucu; somut-ardışık olarak nitelenen SOMAR, soyut-ardışık olarak nitelenen SOYAR, somut-dağınık olarak nitelenen SOMDA ve soyut-dağınık olarak nitelenen SOYDA stillerini oluşturmuştur (Babadoğan, 2000). Butler'ın öğretim stili modelinde bulunan stillerin genel özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Butler, 1987; Akt: Üredi, 2006; Deveci, 2008; Mawhinney, 2002; Akt: Olgun, 2018):

Somut ardışık: Somut ardışık öğretim stili SOMAR olarak kısaltılmıştır. Bu öğretim stili geleneksel metotlara dayanır, yüksek başarı beklentisine sahiptir. Bu öğretim stiline göre yaparak öğrenme önemlidir. Görev odaklı olan bu stil öğrencilere yapılandırılmış görevler sunar, uygulamayı öğrenmeyi önemser. Geleneksel yaklaşıma sahip olmasından dolayı düzenli bir sınıf ortamı ve mükemmeliyetçilik bekler.

Soyut ardışık: Soyut ardışık öğretim stili SOYAR olarak kısaltılmıştır. Öğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine önem verir, öğrenme ve öğretme ortamını bu doğrultuda düzenler. Bu stilde fikirlere, kavramlara ve teorilere vurgu vardır. Soyut ardışık öğretim, bütünü parçalarla ilişki içerisinde değerlendirir, mantığa dayanır, fikirlerin değerlendirilmesini ve problem çözme sürecini organize eder. Öğretimde konu ve kaynaklara vurgu yapamayan soyut ardışık öğretim stili, geleneksel sınıf ortamlarından hoşlanır, içsel motivasyonu kullanır ve öğretmen-öğrenci etkileşimine önem verir.

Somut dağınık-rastgele: Somut dağınık öğretim stili SOMDA olarak kısaltılmıştır. Bu öğretim stili sınıfta alışılmamış ve çeşitli etkinlikler kullanır, kolaylaştırıcı ve rehber bir rol oynar, öğrencilerin düşünce



ve anlayışlarına liderlik ve sorumluluk duygusu kazanmalarına önem verir. Bağımsız çalışmayı ve çeşitli öğrenme-öğretme yöntemlerinin kullanılmasını destekleyen bu stil, öğrencilerin birbirlerinden ve farklı insanlardan öğrenmelerine ve birlikte çalışmalarına imkân tanır.

Soyut dağınık-rastegele: Soyut dağınık öğretim stili SOYDA olarak kısaltılmıştır. Öğrenci gelişimine ve öğrencide olumlu benlik kavramının gelişmesine vurgu yapar. Bu stil, konu içeriğini sanatsal, kültürel ve edebi ürünlerle yapılandırır, öğrenci projelerinde hayal gücüne, yaratıcılığa ve mizaha önem verir, programı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapılandırır ve yapılandırılmış sınıflar oluşturur.

5.13. Brekalmans, Levy ve Rodriguez'in Öğretim Stili Modeli

Brekalmans, Levy ve Rodriguez (1993) tarafından öğretmenlerin iletişim stillerini gruplandırma amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları arasında sekiz farklı öğretim stili yer almaktadır. İlgili model içerisindeki öğretim stillerine ait özellikler aşağıda verilmiştir (Brekalmans, Levy & Rodriguez, 1993; Akt: Üredi, 2006; Olgun, 2018; Yalçın, 2019):

Yol gösterici-yönlendirici: Yol gösterici öğretim stilinde öğrenme ortamı iyi yapılandırılmış ve görev odaklıdır. Öğretmen için yönerge hazırlanmıştır. Öğretim süreci düzenli ve planlıdır, dersleri zamanında tamamlanır. Öğretim sürecinde sınıf tartışması yer alır ve öğrencilerin ilgisini çeker. Öğretmen normal süreçte öğrencilere yakın değil ancak zaman zaman dostça ve anlayışlı olarak davranır. Yol gösterici öğretim stili yüksek standartlara sahiptir ve talepkar olarak görülür. Bu stilde öğretmenin sorumluluğu çoktur. Öğretmen öğrencilere çalışmalarını gerektiğini hatırlatır, istenmeyen davranış sergileyen veya derslere katılmayan öğrencileri uyararak onların toparlanmasını ve derse aktif katılmasını sağlar.

Otoriter: Bu stile sahip öğretmenlerin sınıfları iyi yapılandırılmış ve görev odaklıdır. Sınıfta kurallar ve usuller bellidir, tüm öğrenciler tarafından bilinir ve bu kuralları öğrencilere hatırlatmaya gerek duyulmaz. Öğretim sürecinde öğretmen isteklidir ve öğrencilerin ihtiyaçlarını önemser. Öğrencilere karşı ilgiyle yaklaşır, bu ilgi ders süresince devam eder, öğrencilerin derslere katılımı yüksektir. İyi planlanmış ve yapılandırılmış olan derslerde öğretmen genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullansa da diğerlerine de yer verir. Otoriter öğretmen, öğrenciler tarafından iyi öğretmen olarak ifade edilir.

Hoşgörülü-otoriter: Bu öğretmenler, öğrencilerin sorumluluğuna ve özgürlüğüne oldukça fazla önem verir ve destekler. Öğrencilerin iyi yanıt verebilecekleri çeşitli yöntemler öğretmenler tarafından kullanılır. Öğretim sürecinde sınıflar küçük gruplara ayrılır, derslerde çeşitli öğretim yöntemleri kullanılır. Sınıf ortamı otoriter öğretmenin sınıfına benzemekle beraber öğrencilerle iletişim daha yakındır. Bazı durumlarda dikkatin dağıtılmasına neden olan küçük şeyleri görmezden gelir. Öğretmenler ve öğrenciler öğretim sürecinde eğlenir, ancak bu durum sınıf kuralları çerçevesinde olur. Öğretmen ve öğrenciler çok nadiren birlikte gürlürler. Öğrenciler bireysel hedeflerine ve öğretim programı hedeflerine ulaşmak için çalışır.

Hoşgörülü: Hoşgörülü öğretmen öğrencilerine hoş ve destekleyici öğrenme ortamı sunar ve öğrenciler derse katılmaya istekli davranır. Bu stilde olan öğretmenlerin dersleri eğlenceli ve destekleyici olduğu için öğrencilerin derse katılımı daha yüksektir. İlk üç öğretim stili ile karşılaştırıldığında bu öğretim stili öğrencilere daha fazla özgürlük sunar, öğretim programlarını ve eğitimi etkilemek için gerçek bir fırsata sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri ile konuyu eşleştirmeye çalışır ve onların günlük (kişisel) yaşamlarıyla da ilgilenir. Öğrencilere bireysel hızları öğrenmelerine fırsat verir ancak bu durum zaman zaman karışıklığa yol açabilir.

Kararsız-hoşgörülü: Kararsız-hoşgörülü öğretmenler işbirliğine önem verir, ancak süreçte sınıfa fazla liderlik etmezler. Bu stile sahip öğretmenlerin dersleri az yapılandırılmış, tam olarak tanıtılmamış ve çok fazla takibi yoktur. Öğretmen yanlış davranışı durdurmakta yetersizdir ve sınıf üzerinde etkisi azdır. Öğrenciye karşı öğretmen bazen tepkili, bazen de dikkatsiz davranır, sınıf düzensizliğini önemsemez. Görev odaklı değildir ve düzensizliği hoş görürler. Bu nedenle sınıf ve okul kuralları keyfi olarak uygulanır ve öğrencilerine istediklerini bilmezler. Bu stile sahip öğretmenlerin öğrencilerinden beklenen performans kısa vadeli ve düşük düzeydedir.

Kararsız-saldırgan: Bu stile sahip öğretmenlerin sınıfları düzensiz, agresif bir yapıya sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler çatışma halindedir ve birbirlerini rakip olarak görürler. Kurallar yeterince açıklanmamıştır ve öğrenciler sınıfın düzensizliğinden yararlanarak daha fazla kargaşaya sebep olur. Öğretmen tutarsız davranış sergiler ve bazı durumlarda aniden sınıfı disiplin altına almak ister ama bazen sınıf düzenini bozan öğrencileri bulmada hata yapar. Öğretmen oluşan kargaşayı engellemek için daha sert davranır ancak bu öğrencileri durdurmak için yeterli olmaz. Öğretmen zamanının çoğunu sınıf düzenini



sağlamak ve sınıf hakimiyeti için kullanır. Farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanımında istekisiz davranır. Bu öğretim stilinde öğrenme, önemli görülen konular arasında sonlarda yer almaktadır.

Baskıcı: Baskıcı öğretim stiline sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler derslere katılmaz ve oldukça uysaldır. Öğrenciler kurallara uyar, usludur ve öğretmenin sert bazende fevri davranışlarından çekinir. Öğretmen küçük ihlal, düzensizlik ve aksaklıklara karşı dahi sert tepki gösterir ve öğrencilere aşağılayıcı davranışlar sergilerler. Baskıcı öğretmenin özü katı olmaktır ve dersleri iyi yapılandırılmış olsa da iyi organize edilmemiştir. Öğrencilere bireysel ödevler verilir ancak öğretmene soru sorulmasına imkan verilmez ve öğrenciler öğretmen tarafından desteklenmez. Öğretmen öğrencilerin heveslerini kıran bir yapıya sahiptir. Gergin sınıf iklimi vardır, öğrenciler çekingen ve kaygılıdır. Öğrencilerden sabit oturup dersi dinlemelerini isteyen öğretmen derslerde genellikle düz anlatım yönteminin kullanmayı tercih eder. Öğrenciler rekabete yönlendirilir ve sınavları hakkında endişe ederler. Baskıcı öğretmenlerin sınıfları keyifsiz olarak gözlemlenir.

Zorlayıcı-çalayan: Zorlayıcı öğretim stiline sahip öğretmenler sınıflarını kontrol altında tutmaya çalışır, bunu başarmak için fazla enerji harcarlar. Öğretmenler, öğrencilerini motive etmeye çalışır ve bu süreç devam ettikçe öğrenciler derse katılım gösterir. Öğretim süreci konu üzerine odaklanır, öğretmen farklı ve yeni yöntemler denemekten kaçınır. Sınıf iklimi ne istekli, ne rekabetçi ne de destekleyicidir. Sınıfta heyecanlı bir öğrenme ortamından çok rekabetçi ve yarışmacı öğrenme ortamı mevcuttur. Öğretmen, endişesi nedeniyle sınıf yönetimi üzerine yoğunlaştığı için bazaen tükenmişlik sendromu yaşayabilir.

5.14. Grasha'nın Öğretim Stili Modeli

Grasha (1996), öğretim stili modelini Grasha ve Richmann'ın modelinde yer alan öğrenme stilleri (rekabetçi, işbirlikli, pasif-çekingen, katılımcı-paylaşımçı, bağımlı ve bağımsız) ile on kategoriye ayırdığı öğretmen davranışlarını dikkate alarak geliştirmiştir. Grasha'nın (1994) belirlediği bu öğretmen davranışlarını Evin Gencil (2013) şöyle özetlemektedir:

Analitik/yapay yaklaşım davranışları: Ağırlıklı olarak anlatım yöntemi kullanılır, kuramsal konularla ilgili tartışma ortamı oluşturulur.

Organizasyon/anlaşılabilirlik davranışları: İlgili dersin amaçları açıkça belirlenir, bilgi organize edilerek uygun materyal seçilir ve hazırlanır.

Öğretmen-grup etkileşim davranışları: Grup etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturulur, tartışma yapılır ve fikir paylaşımı önemsenir.

Öğretmen-öğrenci etkileşim davranışları: Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanılır.

Dinamizm/isteklilik davranışları: Öğrenme-öğretme sürecine enerji ve canlılık katılır.

Genel öğretim yeteneği davranışları: Mesleki yeterlikler kazanılır ve uygun davranılır.

Aşırı yükleme davranışı: İhtiyaç duyulandan daha fazla bilgi verilmesi eğilimi gösterilir.

Planlama davranışları: Bir dersin süreci ayrıntılandırılır, her konu öğretim programının amaçları doğrultusunda düzenlenilir.

Kalite yaklaşımı davranışları: Öğrencilerin performansıyla yakından ilgilenilir ve bu performans geliştirmeye çalışılır.

Karşılıklı öğretmen-öğrenci anlayışı davranışları: Öğrencilerle etkili, doğal ve nitelikli iletişim kurulur, sınıfta etkileşim ortamı oluşturulur.

Grasha'nın modelinde yer alan öğretim stilleri ve bu stillerin genel özellikleri aşağıda yer almaktadır (Grasha, 1994a, 1994b, 1996, 2002; Akt: Arslangilay, 2015; Evin Gencil, 2013; Sarıtaş & Süral, 2010; Üredi, 2006):

Uzman öğretim stili: Öğretmen merkezli bir öğretim stildir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ve uzmanlığa sahip olan ve öğrencilerinin arasında "uzman statüsü"nü sürdüren, bu statüyü sürdürmek için çaba gösteren ve genel olarak geleneksel öğretmen özelliklerine sahip olan öğretmenlerdir. Öğrencilerinin derslere iyi hazırlanmasına ve onlara bilgi aktarmaya odaklanırlar. Planlama, içerik ve materyal seçme gibi konularda kendisi karar verir, öğrencileri denetleme ve onları yönlendirme davranışları sergiler. Öğretmen, bilgi, birikim ve beceriler açısından kendisinden emindir, öğrencilere pek çok bilgi ve yetenek kazandırılır. Bu stili fazla kullanan öğretmenler öğrencilerine ayrıntılı bilgi sağlayabildikleri gibi, deneyimsiz öğrencilerinin gözlerini korkutabilir ve bu öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabilir. Aynı zamanda sadece bilgi vermeye dayalı olduğu için düşünce süreçlerini tam olarak açıklamazlar ve öğrencilerin sorgulama becerileri körelebilir.



Otorite öğretim stili: Bu öğretim stili de öğretmen merkezlidir. Bilgileri sayesinde ve okul içindeki resmi-yasal rolleri nedeniyle öğrencilerinden daha üst bir statüye sahip olan bu öğretmenler; uyulacak kuralları, öğrencilerinden beklentilerini öğrencilerine açık bir şekilde sunar ve bu davranışların yerine getirilip getirilmediğini kontrol eder. Yapacakları çalışmanın geçerli yollarına ve açıkça ortaya konan net beklentilere odaklanır. Rutin işlere ve bu işlerin alışıldığı gibi yapılmasına önem verir. Resmi rolleri nedeniyle kabul edilebilir ve doğru standartlardan yola çıkarak öğrencilere rehberlik eder. Dersin öğrenme hedeflerini de kendi bildiren bu öğretmenler öğrencilerine sürekli şekilde olumlu ya da olumsuz dönütler verir. Ancak bu stil ile öğrencilerin ilgileri göz ardı edilebilmektedir. Bu stile sahip öğretmen çok katı, geleneksel ve çok az esnek bir yönetim algısına sahiptir. Bu durum sınıf yönetiminde katı ve sert bir ortam oluşturabilir. Öğrencileri çok yönlü düşündürme çabaları yoktur. Öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve hedeflerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilebilir.

Kişisel öğretim stili: Bu öğretim stilini, öğretmen veya öğrenci merkezli öğretim stilinde göstermekten ziyade öğretmenlerin model olması ve işbirlikli bir öğrenmenin gerçekleştirilmesinin sözü konusu olduğunu belirtmek daha doğru bir yaklaşımdır. Bu stili kullanan öğretmenler nasıl düşünülmesi ve davranılmasını söylemek veya anlatmak yerine, öğrencilere model olmak için gayret sarf eder. Kişisel örnekler yoluyla öğretime inandıkları için, öğrencilerine nasıl düşünceleri ve davranışları gerektiği doğrudan gösterilebilir. Bu stile sahip öğretmen doğrudan gözleyen ve onları izleyen bir modeli vurgular. Öğrencilerinin kendi davranışlarını gözlemlemeleri ve daha sonra taklit etmeleri için onları yönlendirir ve öğrencilerin kendisi gibi davranmasını isterler. Gözlem ve bir rol modeli takip etmeye dayanan bu stilde bazı öğretmenler sadece kendi yollarının en doğru veya en iyi yol olduğu yanlına düşerlerse istedikleri standarda erişemeyecek öğrenciler yetersizlik duygusu yaşayabilirler.

Kolaylaştırıcı öğretim stili: Öğrenci merkezli bir öğretim stildir. Öğrencilerini sorular sorarak ve farklı seçenekler sunarak yönlendiren bu öğretmenlerin asıl amacı onların bağımsız davranma, girişimde bulunma ve düşünme kapasitelerini ve aynı zamanda da sorumluluklarını geliştirmektir. Rehberliği ve ders yönetimi; öğrencilere sorular sorarak, seçenekleri geliştirerek, alternatifler sunarak ve oluşturdukları bilimsel ölçütleri geliştirmeleri konusunda öğrencilerini cesaretlendirme, onlara yol gösterme ve rehberlik etme şeklindedir. Proje ve işbirlikli gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine ağırlık verilir. Öğrencileriyle projelerle çalışan ve onlara destek ve cesaret veren, öğrencilerin kendi kararlarını almalarına imkan sunan, pozitif ve teşvik edici bir dil kullanan bu öğretmenler aynı zamanda öğrenci merkezli eğitimin de bazı göstergelerini yansıtır. Belli bir esneklik dahilinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve amaçlarına yoğunlaşan bu öğretmenler, onların çalışmalarına alternatifler sunan ve özveriyle hareket eden bir karaktere sahiptir. Ancak bu öğretim stili zaman alıcıdır. Her zaman bu şekilde bir öğretim biçimini kullanılması; yeri geldiğinde yapılması gereken doğrudan müdahaleler karşısında öğrencileri bocalamaya düşürebilir. Öğrenciler belli bir süre zarfında tekrar eski esnekliği göremezlerse tedirginlik duygusu yaşayabilir ve kendilerini rahatsız hissedebilirler.

Temsilci öğretim stili: Bu öğretim stili de öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin bağımsız çalışmaları esnasında kendilerine gerek duyduklarında kaynak kişi olmayı hedefleyen bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız şekilde öğrenmelerine, sorumluluk sahibi olmalarına ve hareket etmelerini geliştirmeye odaklanır, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini ortaya çıkarmaya çalışır. Bu stilde yer alan öğretmenler bir araştırmacı gibi öğrencilerdeki olan isteği ortaya çıkarmaya çalışır, öğrencilerin sorularını cevaplandırır ve yaptıklarını değerlendiren kaynak kişi konumundadır. Öğrenciler, kendilerini bağımsız öğrenenler olarak hisseder, bilgi ve yeteneklere sahip olduklarını fark eder ve kendileri hakkındaki vizyonları genişler. Bu öğretim stiline sahip öğretmenin derslerinde öğrenciler, proje çalışmalarında bağımsız ya da bağımsız takımların bir parçası olarak çalışırlar. Öğretmen kaynak kişi olarak öğrencinin kendisinin istemesiyle devreye girer. Her ne kadar öğrencilerinin kendilerini bağımsız öğrenen olarak algılamalarını sağlasalar da bazı öğrenciler kendilerine sunulan bu özerkliğe hazır olmadıklarını fark etmezlerse bu öğrencilerin endişelenmesine neden olabilirler. Öğrencilerin yetenek ve seviyelerinin ölçülmesinde hata yapılabilir. Bağımsız çalışmaya hazır olmayan veya yakın bir danışmanlık hizmeti alamayan bazı öğrencilerin bireysel çalışmaları onlarda kaygı ve paniğe yol açabilir ve öğretmenle etkili iletişim kurmasına engel olabilir.

5.15. Dressel ve Marcus'un Öğretim Stili Modeli

Bir birey olarak öğretmenlerin farklı öğretim stillerine sahip olabileceği birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Dressel ve Marcus (1982) ile Woods (1995), öğretim stilleri alanında yapılan çalışmalardan yola çıkarak öğretim stillerini disiplin, öğretmen ve öğrenci merkezli olmak üzere genel



olarak üç kategoriye ayırmakta ve bu stillerin özelliklerini şöyle açıklamaktadırlar (Akt: Bilgin & Bahar, 2008; Genç & Ogan Bekiroglu, 2004):

Disiplin merkezli öğretim: Bu öğretim yönteminde (stilinde) ilgiler, ihtiyaçlar, öğrenci ve öğretmen gereksinimleri düşünülmez, eğitimin değişmesi zor olan katı bir yapısı vardır. Derste gerekli içeriğin verilmesi zorunludur. Öğretmen bilgi aktarır, konu içerikleri yetkililer tarafından dikte ettirilir. Öte yandan bu yöntem (stil-model), öğretim stratejilerinin kullanımı açısından öğrenci merkezli bir yapı da sergiler. Öğretmenlerin laboratuvar, gösteri ve grup çalışmaları gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları önerilir. Öğrencilerin fikirlerini sunmaları ve birbirini iyi anlamaları için olumlu bir ortam oluşturulması gerekmektedir.

Öğretmen merkezli öğretim: Bu öğretim yönteminde öğretmen kendisini tüm aktivitelerin toplanma noktası, otoriter, bilginn ana kaynağı ve yetkili bir uzman gibi düşünür. Pasif bir dinleyici konumunda olan öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgileri alır ve öğrencilerin derse katılımları düşük düzeydedir.

Öğrenci merkezli öğretim: Bu öğretim yönteminde temel amaç öğrencilerin hem kişisel hem de bilişsel (zihinsel) seviyelerinin geliştirilmesidir. Öğretmen öğrencilerin bilgileri kazanma yöntemlerini anlamalarına rehberlik eder, ders aktivite ve çalışmalarını öğrencilerin aktif katılımlarını ve araştırma yapmalarını arttırıcı yönde organize eder. Öte yandan dersin içeriği, öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri öğrencilerin kavrama ve zekâ yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacak şekilde seçilir ve düzenlenir. Ayrıca öğrenci merkezli öğretim yöntemi (stili-modeli), öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel ihtiyaçlarını karşılamayı gerektirdiği için bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımı ile de ilişkilidir.

5.16. Felder ve Silverman'ın Öğretim Stili

Felder ve Silverman (1988) öğretim stillerini belirlerken öğrenme stillerini de göz önünde bulundurmakta ve her iki stilini bütünlük içerisinde sunmaya çalışmaktadır. Öğrenme stillerini duyuşsal ve sezgisel, aktif ve yansıtıcı, görsel ve işitsel, ardışık ve bütünsel, tümevarımla ve tümdengelimle olarak beş boyutta gruplandıran Felder ve Silverman, bir öğrencinin öğrenme stilini büyük ölçüde aşağıda yer alan beş soruya verilen cevaplarla tanımlamaktadırlar.

- ✓ Öğrenci ne tür bilgileri tercihen algılar? Duyusal (dış)-manzaralar, sesler, fiziksel duyumlar veya sezgisel (iç)-olasılıklar, iç görüler, önseziler.
- ✓ Dışarıdaki bilgilerin algılanmasında hangi duyuşsal kanallar daha etkilidir? Görsel-resimler, diyagramlar, grafikler, gösteriler veya işitsel-kelimeler, sesler. Diğer duyuşsal kanallar-dokunma, tat alma ve koku alma-çoğu eğitim ortamında nispeten önemsizdir veya öğrenme açısından çok düşük düzeyde etki etmektedir.
- ✓ Hangi bilgi organizasyonu öğrenci için daha uygundur? Tümevarım-gerçekler ve gözlemler verilir, temel ilkeler çıkarılır veya tümdengelim ilkeleri verilir, sonuçlar ve uygulamalar çıkarılır.
- ✓ Öğrenci bilgiyi nasıl işlemeyi tercih eder? Aktif olarak-fiziksel aktiviteye veya tartışmaya katılarak, yansıtıcı olarak-iç gözlem yoluyla.
- ✓ Öğrencinin anlama süreci nasıl ilerler? Ardışık olarak-sürekli adımlarla veya küresel olarak-büyük sıçramalarla bütünsel olarak.

Felder ve Silverman (1988), yukarıda adları yer alan öğrenme stilleri ve bu stillerle ilgili sorulardan hareketle bir bakıma öğretim stillerini belirlemek veya öğretim stillerinin belirlenmesine ışık tutmak adına aşağıda yer alan beş soruya odaklanmışlardır.

- ✓ Öğretim elemanı tarafından ne tür bilgiler vurgulanır? Somut-olgusal veya soyut-kavramsal, teorik.
- ✓ Hangi sunum tarzı vurgulanmaktadır? Görsel resimler, diyagramlar, filmler, gösteriler veya sözlü anlatımlar, okumalar, tartışmalar.
- ✓ Sunum nasıl organize edilir? Tümevarımsal olgular, tümdengelimsel olarak-ilkeler, olgulara yol açan ilkeler.
- ✓ Sunum hangi öğrenci katılım modunu kolaylaştırır? Öğrenciler aktif, öğrenciler konuşur, hareket eder, yansıtıcı veya pasiftir-öğrenciler izler ve dinler.
- ✓ Sunulan bilgiler hakkında ne tür bir bakış açısı sağlanır? Sıralı-adım adım ilerleme (ağaçlar) veya küresel bağlam ve alaka düzeyi (orman).

Öğrenme stilleri, öğrenme ve öğretim stiliyle ilgili sorulardan hareketle Felder ve Silverman (1988), beş tür öğretim stili belirlemişlerdir. Bu öğretim stillerinin her biri farklı öğrenciler için uygun olup bu stillerin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Felder & Silverman, 1998; Akt: Alnujaidi, 2019; Ho, 2010):



İçerik: İçerik (somut/özet), sunulan bilgi türüne odaklanır. Bu stili kullanan öğretmen soyut bilgi ilkeleri, teorileri ve modelleri ele alırken somut bilgilerden, gerçeklerden, verilerden ve deneylerden de yararlanır. Sezgisel ve algılayıcı modellerin, teorisinin tanımladığı, öngördüğü ve mevcut uygulamaların açık örneklerini sunar. Somut-soyut bilgi dengesini sağlamaya çalışır, pratik problem çözme yöntemlerini vurgular.

Sunum: Sunum (görsel/sözlü), bilginin moda moda sunulmasına odaklanır. Bu stili kullanan öğretmenler dersleri ve sözel materyalleri-içeriği, sözel (sunum), okuma ve tartışma şeklinde işlerken görsel resimler, şemalar, filmler ve gösterilerden de yararlanır, basit çizimlerle dersleri somutlaştırır, mümkünse gösteriler ve uygulamalı sunumlar yapar.

Organizasyon: Bu stili kullanan öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının sağlanmasına, içeriğin tümevarım veya tümdengelim yoluyla sunulmasına, sürecin ve ortamın düzenlenmesine önem ve öncelik verir.

Öğrenci katılımı: Öğrenme-öğretme sürecine öğrenci katılımını önemseyen bir öğretim stilidir. Öğrenciler derslere aktif veya pasif şekilde katılabilir. Aktif katılım, öğrencilerin sadece izledikleri ve dinledikleri pasif katılımı karşılaştırdığında öğrencilerin konuşma, hareket ve yansımalarını kolaylaştırır. Öğrencilere zaman vermeyi, grup ödevini, grup tartışmasını ve bilgisayar destekli öğretimi destekler.

Perspektif: Sunulan bilgilerle sağlanan perspektif türüne odaklanan perspektif, sıralı-ardışık/küresel olarak iki şekilde düzenlenir. Sıralı perspektif, adım adım ilerlemeyi takip eder; küresel perspektif ise bağlam ve alaka- ilgi-ilişki düzeyine odaklanmaktadır. Bu stili kullanan öğretmen, öğrencilerin öğrenme stillerini bilir ve öğrencinin ihtiyacına göre öğretim yöntemlerini uygular. Sınıfta alıştırma yapılmasını, sınıf tartışması için açık uçlu problemler sağlanmasını, yanlış yanıtlar da dahil olmak üzere yaratıcı yanıtları tanımlamayı vurgular.

Felder ve Silverman'a (1998; Akt: Veznedaroğlu & Özgür, 2005) göre eğer öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stilleri arasında doğru bir eşleme yapılmazsa bu durum özellikle öğrenciler açısından istenmeyen sorunlara sebep olabilir. Öğrenciler, derste dikkatini kaybedebilir, sıkılabilir, düşük not alabilir, dersten korkabilir ve daha ileri giderek kendilerini ilgili alanda iyi hissetmeyerek dersi çalışmaktan vazgeçebilirler. Tablo 3'te öğrenme ve öğretim stillerinin boyutları ve bu boyutlar arasındaki ilişki yer almaktadır.

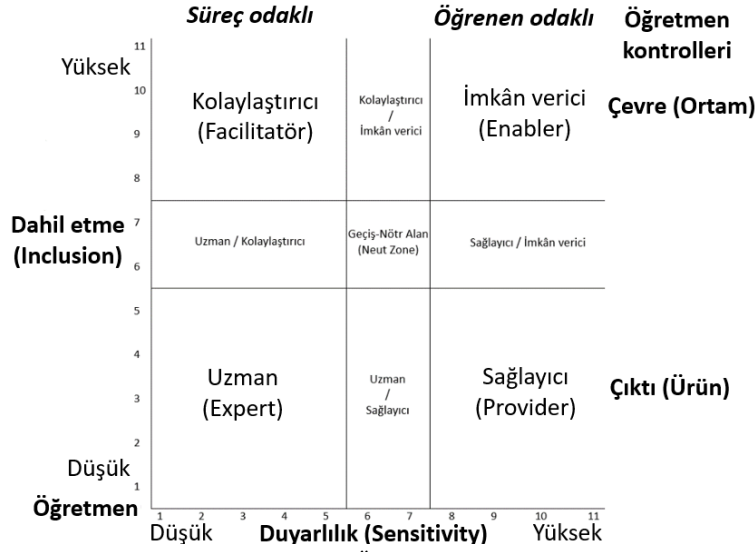
Tablo 3: Öğrenme ve Öğretim Stillerinin Boyutları ve Aralarındaki İlişki

Tercih Edilen Öğrenme Stili	İlgili Öğretim Stili
Duyusal } Sezgisel }	Somut } Soyut }
Görsel } İşitsel }	Görsel } Sözel }
Tümevarımsal } Tümdengelimsel }	Tümevarımsal } Tümdengelimsel }
Aktif } Yansıtıcı }	Aktif } Pasif }
Ardışık } Global }	Aktif } Global }

Kaynak: Felder & Silverman, 1988.

5.17. Heimlich ve Van Tilburg'un Öğretim Stili Modeli

Heimlich (1990) öğretim stilini, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yaklaşımının sosyal ve kültürel geçmişi, kişisel özellikleri, istekleri, inançları, tutumları ve değerlerine göre değişiklik göstermesi olarak tanımlamaktadır (Whittington & Raven, 1995). Öğretim stillerini "dahil etme" ve "duyarlık" olarak iki boyutta ve dört çeşitte ele alan modelin şematik gösterimi Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3: Heimlich & Van Tilburg'un Öğretim Stilleri Matrisi (Heimlich, 1990).

"Duyarlılık" boyutu (alanı) öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin ortak özelliklerini hissedebilmesi, "dahil etme" boyutu ise öğretmenin grupların özelliklerini dikkate alarak öğrenme-öğretme sürecini daha işlevsel kılabilmek için tekniklerden yararlanma arzusunu veya yeteneğini ifade etmektedir. Bu iki alanda öğretmenler uzman, sağlayıcı, kolaylaştırıcı ve etkinleştirici öğretim stili davranışlarını sergiler (Cano, Garton & Raven, 1992). Bu dört öğretim stiline genel özellikleri şöyle açıklanabilir (Whittington & Raven, 1995; Raven ve diğ., 1993; Akt: Üredi, 2006; Heimlich, 1990):

Uzman: Uzman öğretim stilinde öğretmenler düşük dahil etme ve düşük hassasiyete sahiptir. Uzman öğretmen konuya odaklıdır, bilgi paylaşımına öncelik verir ve bu doğrultuda genellikle anlatım yöntemini tercih ederler.

Sağlayıcı: Bu stile sahip olan öğretmenler düşük dahil etme ve yüksek hassasiyete sahiptir. Sağlayıcı öğretmenler, öğrenciyi merkeze alır, öğrenci merkezli eğitime önem verir, etkili bir öğretim yapmaya çalışır ve araştırma yaparlar. Bu stilde yer alan öğretmenler grup tartışmasını, gösterileri ve rehberlik faaliyetlerini önemserler.

Kolaylaştırıcı: Kolaylaştırıcı öğretim stilinde öğretmenler yüksek dahil etme ve düşük hassasiyete sahiptir. Kolaylaştırıcı öğretmenler, öğretmen merkezli eğitim yaklaşımı benimserler. Bu stilde yer alan öğretmenler ders içeriğine göre yöntemleri belirler ve daha çok anlatım yöntemini tercih ederler.

İmkân verici: İmkân verici öğretim stilinde yer alan öğretmenler yüksek dahil etme ve yüksek hassasiyete sahiptir. Bu stilde yer alan öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına öncelik verirler. Öğrenciler öğrenme ortamında etkin olarak bulunur ve süreçteki etkinlikleri yapılandırır.

5.18. Levine'nin Öğretim Stili Modeli

Levine (1998), öğretim stili modelini, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca özellikle Matematik derslerinde edindikleri deneyimlere ve bilgilere göre temellendirmiştir. Levine öğretim stillerini öğretmen ve öğrenci merkezli olmak üzere iki türde ele almaktadır. Bu öğretim stillerinin genel özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Levine, 1993; 1998; Ernest, 1989; Skemp, 1978; Akt: Levine, 1998):

Öğretmen merkezli öğretim stili: Bu öğretim stiline sahip öğretmen öğrenme-öğretme sürecine yön verir, olguları ve kuralları öğrencilere hissettirir. Ders sürecinde konuşma, sözlü anlatım, sorular ve gösteriler öğretmen tarafından yapılır. Öğretmen odaklı öğretim stili, matematiksel bir araçsal görüşü yansıtır. Yani matematiğin bir takım kurallar ve öğrencilere aktarılacak gerçekler olarak görülmesidir. Bir sonrakine sıkı sıkıya bağlı kalmak, becerilere hakim olmak ve uyumlu öğrenciler, öğretmen odaklı bir ortamda sınıf beklentilerini yansıtır. Bu öğretim stili, matematiğin sınırlı bir gerçekler ve kurallar alanı olarak öğretmen ve metnin hem kaynağı hem de vericisi olduğu bir görüş sunan "araçsal anlayışı" yansıtır.

Öğrenci merkezli öğretim stili: Bu öğretim stiline sahip öğretmen öğrencilerin okumalarına, kitaplara çalışmalarına, araç-gereç kullanmalarına ve uygulama yapmalarına önem ve öncelik verir. Öğrenci odaklı öğretim stili, dinamik ve sürekli genişleyen bir matematiksel bakış açısını yansıtır. Problem tanımlayıcı ve problem çözme malzemenin kavramsal olarak anlaşılmasına yol açan önemli bir öğretim



hedefidir. Hatalar, yararlı bilgi kaynakları olarak görülür ve öğrencilerin matematik anlayışı oluşturmaları beklenir. Öğrenci odaklı bir stil öğrencilerin ilgisini çekmek için birçok yol sunduğundan, öğrenciler etkili gördükleri öğretim yaklaşımlarını seçme şansına sahiptir. Öğrenci merkezli öğretim stili, matematiği dinamik kavramlardan oluşmuş olarak aktif olarak öğrenilen ve gelecekteki durumlar için kaynak haline gelen prosedürler olarak gören “ilişkisel anlayışı” yansıtır.

5.19. Quirk'in Öğretim Stili Modeli

Quirk (1994) bilginin verilmiş biçimi ve soru sorma şeklini yansıtan bir öğretim stili yelpazesinin olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarını gözlemleyerek öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşımları temel alan dört öğretim stili belirlemiş olup bu stillerin genel özellikleri aşağıda verilmiştir (Quirk, 1994; Akt: Üredi, 2006; Olgun, 2018):

Zorlayıcı: Öğretmen merkezli bir öğretim stildir. Bu stile sahip öğretmen bilgi ve talimat verir, doğrudan soru sorar, bilgi aktarır.

Fikir verici-öneren: Bu öğretim stili de öğretmen merkezlidir. Fikir verici öğretim stiline sahip öğretmen, öğrencilere konulara uygun alternatifler önerir ve fikirler sunar, öğrenme-öğretme sürecinde konuları deneyimleriyle ilişkilendirir ve öğrencilere model olur.

İşbirlikli: Öğrenci merkezli bir stildir. Bu öğretim stiline sahip bir öğretmen öğrencilerin fikirlerini keşfederek ortaya çıkarır ve bu fikirleri kabul eder, öğrencileri kişisel deneyim elde etmelerini teşvik eder.

Kolaylaştırıcı: Bu öğretim stili de öğrenci merkezlidir. Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip olan öğretmen, öğrencilerinin duygularını-hislerini ortaya çıkarır, fikirlerini sunmaları ve kendilerini ifade etmeleri yönünde öğrencileri cesaretlendirir.

6. SONUÇ

Öğretim stilleri, öğrencilerin öğrenmesini, akademik başarısını, tutumunu, kaygısını, derse katılımı, öğrenme stilini; öğretim programları ve derslerin amacına ulaşma düzeyini; sınıf yönetimini vb. etkilediği için alanyazında öğretim stilleriyle ilgili birçok model geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında, aynı zamandan çalışmanın özgünlüğünü de ortaya koyan yurt içi ve dışı alanyazında farklı kaynaklarda yer alan öğretim stilleri bir bütün halinde ele alınmış ve tek çalışma içerisinde sunulmuştur. Alanyazın incelendiğinde çok sayıda öğretim stillerinin modelinin olduğu, aynı veya benzer kavramların farklı öğretim stili modellerinde yer aldığı görülmektedir.

Bir öğretmenin öğretim stili, sınıf seviyesine, derslere, öğrenci özelliklerine, öğrenme ortamlarına ve konulara göre göre farklılaşabilir veya değişebilir (Kolay, 2008; Şahin, 2010). Konuya daha kapsamlı bir bakış açısıyla yaklaşan Dunn ve Dunn'ye (1979; Akt: Ünal, 2017) göre öğretim stilini belirleyen dokuz unsurdan bahsetmişlerdir. Bunlar; eğitim felsefesi, öğretim planı, öğrenci tercihleri, öğrenciyi gruplama, öğretme ortamının tercih ve düzenlenmesi, fiziki ortam düzenlemesi, öğretim yönetimi, öğretmenin öğretim özellikleri ve değerlendirme teknikleridir. Bu bağlamda öğretim stiline seçim ve kullanımını etkileyen faktörlerin bazıları, öğretim yöntem ve teknik seçim ve kullanımını etkileyen faktörlerle kesişmekte veya ortak faktörler bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2019b). Bu noktada genelden öze doğru gidildiğinde öğretim stillerinin öğretim yöntem ve tekniklerinden daha kapsamlı bir öge olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretim stillerini etkileyen bazı faktörlerin öğretim yöntem ve teknik seçimini de etkilemesi kuramsal açıdan bir doğurgu ve doğal sonuçtur. Bir öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim yöntem ve teknik seçimi etkileyen faktörleri dikkate alarak en uygun öğretim yöntem veya tekniğini seçmiş ve kullanmış olsa seçilen öğretim yöntemi ile öğretim stili arasında uyum olmazsa istenilen seviyede kazanım elde edilemeyecektir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde bir öğretmen öğretim stillerinin seçimi ile öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimini etkileyen faktörleri birlikte göz önünde bulundurmalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinde bir öğretmen farklı öğretim stillerine sahip olabilir veya farklı öğretim stillerini kullanabilir. Bu konuda Sternberg (1997), öğretmenin problem çözme, görevleri yerine getirme ve öğretim sürecinde kararlar alma yollarını tercih ederken kullanılan öğretim stillerinin, öğretmenden öğretime farklılık göstermenin yanı sıra bazen farklı gruplar, sınıflar veya okullar arasında farklılık gösterebileceğini ileri sürmektedir. Nitekim Üredi (2006), öğretim stilleri seçimi ve kullanımının, öğrencinin bireysel özellikleriyle yakından ilişkili olduğunu, öğrencilerin farklı bireysel özellikleri taşıması nedeniyle süreç içerisinde öğretmenlerin çeşitli öğretim stillerine sahip olması ve kullanması gerçeğini vurgulamaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin, başta öğrencilerinin öğrenme stilleri olmak üzere onların çeşitli özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini işletmeleri, öğretim stillerini farklı



öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirerek öğrencilerinin bireysel farklılıklarına hitap etmeleri gerekmektedir (Gregorc, 1979; Butler, 1987; Akt: Altay, 2009). Çünkü öğretim stilleri devam eden ve hiç bitmeyen bir keşif, uygulama ve yansıtma olarak süreç içerisinde gelişmeye ve değişmeye açıktır (Heimlich & Norland, 1994).

Öğretmenin uygun olan öğretim stillini kullanması dersin anlaşılabilirliğine ve başarıya etki etmektedir. Bu noktada ise öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin arasındaki uyum dikkat çekmekte olup bu uyumun sağlanması hem öğretmenlere hem de öğrencilere yüksek düzeyde yarar sağlamaktadır. Nitekim alanyazında yer alan birçok araştırma (Davidson, 1990; Felder, 1993; Miglietti & Strange, 1998; Stit-Gohdes, 2001) öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stillerinin birbiriyle uyuşmasının akademik başarı, motivasyon, tutum vb. bir çok değişkeni olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bunun sağlanması, öğrencilerin öğrenme stillerini, öğretmenlerin de öğretim stillerini bilmelerinden geçmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin öğretim stili modellerine göre kendilerini konumlandırmalarına, öğretim stillerini tanımlarına ve bu stilleri kullanmalarına katkı sunması beklentisi bakımından önemli görünmektedir. Conti (1989), Yoshida ve arkadaşlarına göre (2014) göre, belirli bir öğretim hedefine ulaşmak için kullanılan özel öğretim strateji ve yöntemlerinden çok daha geniş bir kavram olan öğretim stilleri, bir kişinin öğretme tarzının bilinmesi ve bu stillerin mesleki uygulamalarına eleştirel bir şekilde yansıtılması bakımından önemlidir. Bu bakımda bir öğretmenin öğretim stili bilgisi, öğretmenlerin sınıflarını nasıl organize ettikleri, öğrencilerle nasıl başa çıktıkları ve öğrencilerin öğrenmede ne kadar başarılı oldukları konusunda bir fark yaratmaktadır. Öte yandan Evin Gencel'e (2013) göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stili veya stilleri, bir anlamda öğretmenin ve öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini belirlemede, bu durum öğretim programlarının işlevselliğini ve öğrencilerin performansını etkilemektedir. Konuyla ilgili olarak Ünal (2017), öğretim stillerinin, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde etkili faktörler arasında göstermektedir. Çünkü öğrenme ve öğretim stilleri, öğrenme-öğretme sürecinin kan gurubu değeri konumundadır. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinin ilk adımları belki de en önemli adımı öğrenme ve öğretim stillerinin bilinmesi, belirlenmesi, öğrenme-öğretim yöntem ve teknik seçimine etki eden faktörleri de dikkate alarak bu stillerin kullanılmasıdır.

Bilerek veya bilmeyerek, farkında olarak veya olmayarak her öğretmen en az bir öğretim stiline sahiptir ve öğrenme-öğretme sürecinde bu stili kullanmaktadır. Öğretim kademesi fark etmeksizin bilinçli ve işlevsel olarak derslerde çeşitli öğretim stillerinin kullanılması öğretim programlarının kazanımlarına ulaşılmasında ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önüne geçilmesinde önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kullandığı öğretim stili çok büyük bir olasılıkla bu çalışmada yer alan öğretim stili modelleri içerisinde yer alan bir veya birkaç öğretim stiliyle örtüşebilir. Ancak çok düşük bir olasılık olsa bile bazı öğretmenlerin sahip olduğu veya kullandığı öğretim stili alanyazında yer alan öğretim stilleri modellerinden farklılık sergileyebilir. Çünkü bilim, teknoloji, öğrenme-öğretme yaklaşım ve modelleri gibi alanlarda yaşanan değişim ve yenilik bu ihtimali gündeme getirmektedir. Bu bakımdan bir öğretmenin kullanacağı öğretim stilleri esnek, değişebilir ve gelişebilir özellik taşımaktadır. Nitekim öğretim stillerini seçmeye ve kullanmaya etki eden faktörler durumu güçlendirmektedir. Bu çalışmanın yurt içi ve yurt dışı eğitim alanyazınında yer alan ve ulaşılabilen öğretim stillerini bir "öğretim stilleri öğretmen el kitapçığı" şeklinde ele alması, bu öğretim stillerinin öğrenme-öğretme süreci bakımından önemini, genel özelliklerini, üstün ve sınırlı yönlerini somut olarak ortaya koyması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan başta öğretmenler olmak üzere eğitimin paydaşlarına öğretim stilleri konusunda bir farkındalık kazandırması, öğretmenlerin kendilerinde var olan veya olması gereken öğretim stillerini tanıması ve farkındalık oluşturmaları bakımından da eğitim sistemine katkı sunması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdul Gafoor, K. & Haskar Babu, U. (2016). Development and standardization of a teaching style inventory among secondary school teachers of Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 4(1&2), 512-528.
- Abidin, M. J. Z., Rezaee, A. A., Abdullah, H. N. & Singh, K. K. B. S. (2011). Learning styles and overall academic achievement in a specific educational system. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 143-152.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Allen, K., Scheve, J. & Nieter, V. (2010). *Understanding learning styles: Making a difference for diverse learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Alnujaidi, S. (2019). The difference between efl students' preferred learning styles and efl teachers' preferred teaching styles in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 12(1), 90-97.
- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stillerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Arslangilay, A. S. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. (Ed: S. Güven & M.t A. Özerbaş), *Öğrenme ve öğretim stilleri*, (ss. 59-113), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.



- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *ZG Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 556-565.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim*, (147), 61-63.
- Babadoğan, C., Kassenova, S. & Karasahinoğlu, A. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretim stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 125-146.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bentham, S. & Hutchins, R. (2006). *Practical tips for teaching assistants*. NY: Routledge.
- Beyhan, Ö. (2018). Öğretmenlerinin öğretim stilleri hakkında öğrenci algıları. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1038-1048.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Bilgin, İ. & Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Bota, O. A. & Tulbure, C. (2015). Aspects regarding the relationship between teaching styles and school results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (203), 285-290.
- Budak, Y. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Butler, K. (1987). *Learning and teaching style in theory and practice*. Ph.D. Thesis, Connecticut Universtiy, Colombia.
- Brostrom, R. (1979). *Training style inventory (TSI)*. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=TRAINING+STYLE+INVENTORY+%28TSI%29+&btnG=, Erişim Tarihi: 10.05.2020.
- Cano, J., Garton, B. L. & Raven, M. R. (1992). Learning styles, teaching styles and personality styles of preservice teachers of agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 33(1), 46-52.
- Conti, G. J. (1989). *Assessing teaching style in continuing education*. (Ed. E. Hayes), Effective teaching styles, New directions for adult and continuing education, (pp. 3-16), San Francisco: Jossey-Bass.
- CORD (2005). *Teaching style inventory*, https://feliciasgiftedwork.weebly.com/uploads/5/9/0/8/59081931/f_berenger_teaching_styles_inventory.pdf, Erişim Tarihi: 15 Haziran 2017.
- Davidson, G. V. (1990). Matching learning styles with teaching style: Is it a useful concept in instruction?. *Performance and Instruction*, 29(4), 36-38.
- Demir, B. & Aydiner Uygun, M. (2015). Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 469-484.
- Demir, B. (2015). *Müzik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke yöntemleri: Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deveci, E. (2008). *Öğretim stillerinin farklı zeka türlerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarıları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, AİB Üniversitesi.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Dunn, R. S. & Dunn, K. J. (1979). Learning styles / teaching styles: Should they... Can they... Be matched?. *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Ekiçi, M. & Kaya, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 195-218.
- Ekiçi, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-277.
- Eskici, M. & Çetinkaya, S. (2019). Analysis of teaching styles of teachers regarding various variables. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 138-160.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 635-648.
- Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. M. (1993). Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education, *Journal of College Science Teaching*, 23(5), 286-290.
- Fer, S. (2005). Aday öğretmenlerin düşünme stilleri nedir?. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı*, (28-30), Denizli.
- Genç, E. & Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Patterns in teaching styles of science teachers in florida and factors Influencing their preferences*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490781.pdf>, Erişim Tarihi: 10.05.2020.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator and delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*. Pittsburgh, PA: Alliant Publishers.
- Güneş, F. (2014a). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2014b). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (Ed: F. Güneş), *Tanım ve kavramlar*, Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık- alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Güven, M., Polat, M., Yıldız, G., Sönmez, T. & Yetim, N. (2016). An examination of the researches related to teaching styles measurement instruments. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 117-138.
- Heimlich, J. E. & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Heimlich, J. E. (1990). *Measuring teaching style: A correlational study between the Van Tilburg/Heimlich sensitivity measure and the Myers-Briggs personality indicator on adult educators in central Ohio*. Phd. Thesis, The Ohio State University, USA.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. (Çev.Z.Dörtbudak), *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Ho, R. (2010). Assessment of Chinese students' experience with foreign faculty: A case study from Chinese University. *Journal of Teaching International Business*, 21(3), 156-177.



- Karataş, E. (2004). *Bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, AİB Üniversitesi.
- Levine, G. (1993). *Prior mathematics history, anticipated mathematics teaching style, and anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373972.pdf>, Erişim Tarihi: 10.05.2020.
- 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.
- Leung, K. K., Lue, B. H. & Lee, M. B. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Medical Education*, (37),410-416.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
- Miglietti, C. L. & Strange, C. (1998). Learning style, classroom environment preferences, teaching styles, and remedial course outcomes. *Community College Review*, 26 (1), 1-19.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42(8), 31-34.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. <https://pendor.unublitar.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Muska-Mosston-Teaching-Physical-Education.pdf>, Erişim Tarihi: 06.05.2020.
- Ocak, G. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Olgun, M. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Öner, U. (2019). *İngilizce Öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir Örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Raven, M. R., Cano, J., Carton, B. L. & Shelhamer, V. (1993). A Comparison of learning styles, teaching styles and personality styles of preservice Montana and Ohio agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 34(1), 40-49.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırlanmışlık düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Y. Teknik Üniversitesi.
- Şahin, E. (2015). Meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırlanmışlık düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin incelenmesi (Bursa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 297-316.
- Sarıtaş, E. & 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. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skemp, R. R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *The Arithmetic Teacher*, 26(3), 9-15.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Stitt-Gohdes, W. L. (2001). Preferred learning styles of a selected group of business education students. *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 32-45.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap.
- TDK (2020). *Stil*, www.tdk.gov.tr. Erişim Tarihi: 15.05.2020.
- TDK. (2020a). *Öğretim*, www.tdk.gov.tr. Erişim Tarihi: 15.05.2020.
- Ünal, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *AİB Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 932-947.
- Üredi, L. & Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniv.
- Veznedaroğlu, R. L. & Özgür, A. O. (2005) Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-6.
- Whittington, M. S. & Raven, M. R. (1995). Learning and teaching styles of student teachers in the northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36(4), 10-17.
- Yalçın, F. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, AİB Üniv.
- Yeşilyurt, E. (2019a). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226.
- Yeşilyurt, E. (2019b). Eklmeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(43), 57-64.
- Yıldırım, A. & Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarının tercih ettikleri öğretim stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 15(3), 1623-1633.
- Yoshida, F., Conti, G. J., Yamauchi, T. & Iwasaki, T. (2014). Development of an instrument to measure teaching style in Japan: The teaching style assessment scale. *Journal of Adult Education*, 43(1), 11-18.