



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Analysis of Social Studies Teachers' Epistemological Beliefs and Teaching Styles in terms of Several Variables

Erdoğan Kaya, Anadolu University, Education Faculty, Social Studies Education Programme,
erkaya@anadolu.edu.tr

Murat Ekiçi, Gazi University, Gazi Education Faculty, Social Studies Education Programme,
ekicimurat@gazi.edu.tr

ÖZ. Bireysel farklılıklara ilişkin araştırmaların artmasına paralel olarak, epistemolojik inançlar, öğrenme ve öğretim stillerine yönelik olan ilgide de artış görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stillerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek olarak saptanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, kişisel bilgi formu, epistemolojik inanç ve öğretim stili ölçekleriyle toplanmıştır. Araştırmaya 202 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Verilerin analizi, SPSS 20.0 paket programıyla yapılmıştır. Sonuçta katılımcıların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna yüksek düzeyde inandıkları belirlenmiştir. Onların çeşitli değişkenler ile epistemolojik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların en fazla Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stili grubunu benimsedikleri saptanmıştır. Bunun yanında onların mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türü değişkenleriyle öğretim stilleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik inanç, Öğretim Stili, Sosyal Bilgiler Eğitimi

ABSTRACT. As studies on individual differences increased, research on epistemological beliefs and learning & teaching styles has also grown. Accordingly, this study aimed determining the epistemological beliefs and teaching styles of social studies teachers and to analyze them across several variables. Employing survey model, this research utilized demographic information form and scales of epistemological beliefs and teaching styles. Participants were 202 Social Studies teachers. Data were analyzed on SPSS 20.0 software. Participants strongly believe that 'Learning is Dependent on Effort'. There is no significant relation between epistemological beliefs and the variables. Most frequent styles are Facilitator, Personal Model, and Expert styles. Furthermore, significant relations were found between teaching styles and teachers' seniority, the faculty of Bachelor's degree, and the schools they worked for.

Keywords: Epistemological beliefs, Teaching styles, Social Studies Education

SUMMARY

Purpose and Significance: Just like teachers have a definitive role as for the quality of education, epistemological beliefs and teaching styles determine how good a teacher is. Epistemological beliefs are not inborn, rather they are shaped by several variables during course of life. Moreover, the interest in epistemological beliefs, as well as learning and teaching styles, has grown parallel to the increase in studies on individual differences. Accordingly, the basic aim of the study is to determine epistemological beliefs and teaching styles of Social Studies teachers and to analyze them across several variables.

Methodology: This research has been designed in accordance with survey model. Participants are 202 Social Studies teachers working in the province of Eskisehir during the academic year of 2013 & 2014. Data collection tools used in this study are demographic information form and scales of epistemological beliefs and teaching styles. All data have been analyzed through SPSS 20.0 software. Collected via the scales, the data with a normal distribution were subjected to parametric tests while those not displaying a normal distribution were studied through non-parametric tests.

Results: The fact that participants have high mean scores regarding 'Learning is Dependent on Effort' and 'Learning is Dependent on Talent' means that they are open to innovations. The result indicating that teachers are less developed with respect to 'Belief in Existence of a Single Truth' may signify that teachers preserve their traditional beliefs to some extent. Analyses revealed no

significant relation between teachers' epistemological beliefs and the variables at hand. 'Formal Authority' and 'Facilitator' styles were determined to be the least and most favorable ones respectively. According to Grasha's taxonomy, Facilitator/Personal Model/Expert styles were found to be the most preferred one for the participants. Another finding concerning teaching styles is that Expert/Formal Authority styles are the least preferred ones. Analyses yielded a significant relation between teaching styles and teachers' seniority, the faculties they had graduated from, and the schools they worked for.

Discussion and Conclusion: Findings with respect to epistemological beliefs show that Social Studies teachers bear both contemporary and traditional features. Considering the current educational system, the finding pointing that teachers strongly believe that 'Learning is Highly Dependent on Effort and Talent' may be interpreted as a sign underlying that teachers are in line with contemporary and constructivist educational approach. However, the result that teachers are rather less developed with respect to 'Belief in Existence of a Single Truth' also indicates that they still employ traditional educational practices. Facilitator/Personal Model/Expert group has been identified as the most frequently preferred teaching styles followed by Delegator/Facilitator/Expert group. Teachers adopting these teaching styles are said to have higher standards of ethical values, expertise, teaching qualifications, and professional perception. Another finding regarding teaching styles is that Expert/Formal Authority are the least favorite ones for the participants. Teachers in this group mostly employ traditional instructional methods and teacher centered approaches. Finally, significant relations have been determined between the teaching styles and the teachers' seniority, faculties they graduated from, and the schools they worked for.

GİRİŞ

Günümüz toplumlarının hızlı bir değişim süreci içinde bulunduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Gelişim ve değişim rüzgârının karşısında ayakta kalabilecek ve aynı zamanda gelişim ve değişime katkı yapabilecek bireyler yetiştirmek için eğitime duyulan ihtiyaç giderek artmıştır. Bu hedef doğrultusunda eğitim sisteminden beklenen dönüşümün gerçekleşmesi, her şeyden önce, eğitim sisteminin işleticisi konumundaki öğretmenlerin bu duruma uyumlarıyla ilgilidir. Birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de son yıllarda eğitim alanında reform niteliği taşıyan bazı çalışmalar yapılmıştır (Demirel ve Gültekin 2002, s: 125; Güven 2008). Bunların bazıları, 1924'ten günümüze değin eğitim programlarında gerçekleştirilmiştir. 2004 yılında yapılan reformla eğitim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçilmiş ve öğretmenlerle öğrencilerin üstlendiği roller değişmiştir. Yeni programla başta bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim vb. köklü düzenlemelere gidilmiştir (Yaşar vd. 2005; Gömleksiz 2005; Kıroğlu 2006). Ayrıca Türk eğitim sisteminin fikri alt yapısı, çoklu neden-sonuç ilişkisine dayalı bir anlayışa oturtulmaya çalışılmıştır (Gündoğar, 2006). Böylece öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrencinin bilgiyi öğrenmesine, yapılandırmasına rehberlik eden öğrenci ise bilgiyi yaşantısı sonucu sürece etkin katılımı yapılandıran bir rol almaya başlamıştır (Erdem, 2005).

Türkiye'de ilköğretim okullarında yapılandırmacılık anlayışına göre değişen programlarda öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Tekişik, 2005; Yangın, 2005; Bıkmaz, 2006; Aydemir, 2011; Akpınar ve Aydemir, 2012). Bu anlamda gündeme gelen kavramlardan birisi de öğretmenlerin epistemolojik inançlarıdır (Öngen, 2003; Kaplan, 2006; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Güven ve Belet, 2010). Epistemoloji, bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgili olarak bilgiyi araştıran felsefi bir akım olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bireyin bilginin, ne olduğuna, nasıl öğrenildiğine ya da öğretildiğine ve üretildiğine dair bakış açısını belirlemektedir (Tezci ve Uysal, 2004). Epistemolojik inançlar da, bireyin bilginin ne olup olmadığı, öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgili bireysel inançları (Schommer, 1990) olarak tanımlanmaktadır.

Bireylerin davranışlarını açıklamada etkili oldukları görülen epistemolojik inançların, yaşam boyu öğrenmedeki önemi de giderek daha çok hissedilmektedir. Bu tartışmanın özellikle de öğretmenler üzerinden yapılması konunun önemini daha da artırmaktadır. Zira öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi yaşamları hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde

belirleyici olmaktadır (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008). Bununla birlikte, var olan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının genelde, benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını belirlemede etkili olduğunu göstermektedir. Özelde ise sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları öğretim stratejilerinin niceliği ve niteliği üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun da öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerde oluşan çeşitli öğrenme çıktılarını etkilediği anlaşılmaktadır (Deryakulu, 2006). Eğitim penceresinden bakıldığında epistemolojik inanç ile ilgili olarak yapılan çalışmaların daha çok bilginin tanımı, nasıl oluşturulduğu, nasıl değerlendirildiği ve bilmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde odaklandığı görülmektedir (Hofer, 2002).

Alanyazın incelendiğinde epistemolojik inançlara yönelik çeşitli yaklaşımların bulunduğu görülmektedir. Bireylerin bilgi ve bilme hakkındaki düşüncelerinin gelişimi ve sistematik ilerleyişine odaklanan çalışmalar, gelişimsel yaklaşımlar olarak ortaya konmaktadır. Epistemolojik inançların, daha çok ya da daha az bağımsız inançlar sistemi olarak ele alındığı yaklaşımlar ise sistem yaklaşımları şeklinde nitelendirilmektedir (Ayaz, 2009). Gelişimsel yaklaşımlardan bazıları şunlardır;

- Perry (1977)'nin Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Yaklaşımı
- Belenky ve Arkadaşları (1986)'nın Kadınların Bilme Yolları,
- Baxter-Magolda (1992)'nin Epistemolojik Yansıtma Yaklaşımı,
- King ve Kitchener (1994)'in Yansıtıcı Yargı Yaklaşımı
- Boyes ve Chandler (1992)'in Epistemik (Bilgi-Bilimsel) Şüphe Yaklaşımı
- Kuhn ve Arkadaşlarının (2000) Epistemolojik Anlayış Yaklaşımı

Gelişimsel ve sistem yaklaşımları kapsamında önemli çalışmaları olan araştırmacılardan biri de Schommer'dir. Bu kapsamda, Schommer (1990) bireysel epistemoloji konusunu, "epistemolojik inançlar" kavramı ile ele almıştır. Buna dayalı olarak epistemolojik inançları bireylerin "bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançları" şeklinde tanımlamıştır. 1990'lı yıllarda Schommer, Hofer ve Hammer gibi bir grup araştırmacı Perry'nin epistemolojik inançlara ilişkin genel gelişimsel ve aşamalı safhalar yaklaşımını eleştirmiş ve yeni öneriler getirmişlerdir. Onlara göre kavramlarının tek boyutlu olması ve sabit aşamalı safhalar içermesi doğru bir yaklaşım değildir. Önceki yıllarda yapılan çalışmalarda araştırmacılar, epistemolojik inançları daima tek boyutlu ya da kavramsallaştırarak ele almışlardır. Buna karşın Schommer, epistemolojik inanç kavramını, aşama, boyut ve ilerleme ilkeleri açısından çok boyutlu olarak incelemiştir. Daha sonra bunu epistemoloji teorisine dönüştürerek yeni bir ölçek geliştirmiştir (Schommer, 1990). Beş boyutu kapsayan ölçek, bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili olarak öğrencilerin inançlarını saptamaya yönelik 63 maddeden oluşmaktadır.

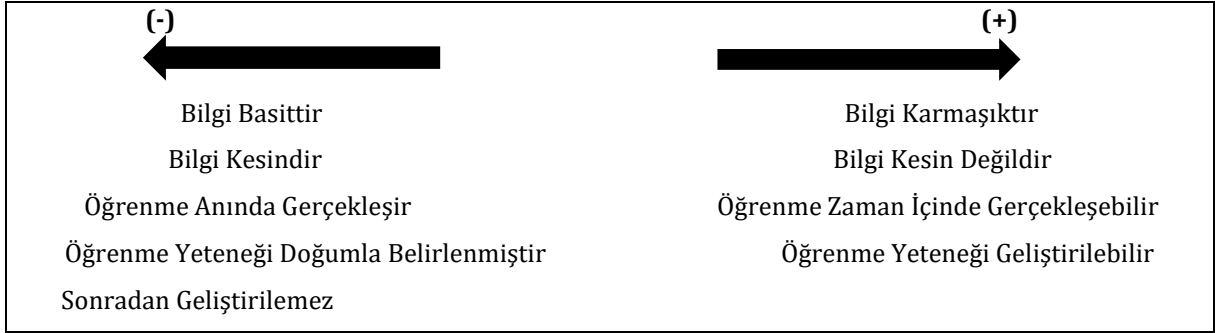
Schommer ölçeğini hazırladıktan sonra boyutların geçerliğini sınamak ve öğrenme süreciyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla çeşitli faktör analizleri yapmış ve aşağıdaki alt boyutlara ulaşmıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- (1) Bilginin Yapısı, (Basit/Karmaşık) Boyutu
- (2) Bilginin Kesinliği, (Kesin/Değişebilir) Boyutu
- (3) Bilginin Kaynağı, (Otorite/Akıl) Boyutu
- (4) Öğrenme Sürecinin Denetimi, (Doğuştan/Edinilen) Boyutu
- (5) Bilgi Edinme Hızı. (Hızlı/Yavaş) Boyutu

Yukarıdaki boyutların, birçok epistemolojik inanç modelinden farklı olarak birbirinden bağımsız olduğu görülmektedir. Ayrıca her bir boyutun öğrenme üzerinde farklı etkiler yaratabildiği bilinmektedir (Hofer, 2002; Schreiber ve Shinn, 2003; Deryakulu, 2004; Muis, 2004). Schommer'in dört boyutlu epistemolojik inançlar modeli ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Schommer'in Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli

Gelişmemiş/Olgunlaşmamış Epistemolojik İnançlar	Gelişmiş/Olgunlaşmış Epistemolojik İnançlar
--	--



Kaynak: Deryakulu (2006)

Boyutlardan bilgi basittir ve bilgi kesindir, bilginin doğasına; öğrenme yeteneği doğuştandır ve öğrenme anında gerçekleşir boyutları ise öğrenmenin doğasına ilişkin inançları kapsamaktadır (Ayaz, 2009). Bireyler bu dört boyutun her birine ilişkin diğer boyutlardan bağımsız olarak gelişmiş/olgunlaşmış yani sofistike ya da gelişmemiş/ olgunlaşmamış inançlara sahip olabilmektedirler. Bir başka deyişle birey, hem bilginin kesin olduğuna güçlü biçimde inanırken hem de aynı zamanda karmaşık bir yapıya sahip olduğuna da inanabilmektedir. Bu durum her hangi bir boyutla ilgili gelişmiş inanca sahip olmak demek diğer boyutlarda da gelişmiş inançlara sahip olunacağı anlamına gelmemektedir biçiminde açıklanabilir. Çünkü boyutlar birbirinden bağımsız yapılar olarak işlev görmektedir (Deryakulu, 2006).

Epistemolojik inançlarla ilgili yapılan çalışmalarda, bu inançların doğuştan getirilen değişmez bir kişilik özelliği olmadığı, zamanla değişebilen psikolojik bir yapıya sahip olduğu ve bu gelişimsel süreçte epistemolojik inançların bazı faktörler tarafından etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu faktörlerin başlıcaları; yaş, cinsiyet, zihinsel gelişim, sınıf düzeyi, yaşanan yerleşim alanı, aile yapısı, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, denetim odağı, öğrenim görülen alan ve içinde yaşanan kültür, not ortalaması, lise türü, okunan fakülte, sosyo-ekonomik durum, brans, uyruk, teknolojiyi kullanma vb. olarak sıralanmaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer, 1998; Brownlee ve diğerleri, 2001; Schommer-Aikins ve Neber, 2002; Buehl, 2003; Schommer-Aikins, 2004; Deryakulu, 2006; Chan ve Elliot, 2004). Bunlara ek olarak epistemolojik inançların, akademik başarı (Schommer 1990; Özkal ve diğerleri 2009; Kaleci 2012) okula yönelik tutum (Schommer ve Walker 1997; Deryakulu 2004a), düşünme biçimi (Schommer ve Hutter, 2002), öğretim stratejileri ve yöntemleri (Pajares 1992; Hashweh 1996; Karhan 2007), denetim odağı (Yılmaz 2007), öğrenme yaklaşımları (Cano 2005; Deryakulu 2006; Kızılgüneş, Tekkaya ve Sungur 2009) ve yansıtıcı düşünme (Phan 2008) üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar da yer almaktadır.

Son yıllarda bireylerin epistemolojik inançları ve gelişimlerine yönelik ilginin özellikle psikologlar ve eğitimciler arasında arttığı görülmektedir. Bunun nedeni, bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inancın, öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun ortaya konulmuş olmasıdır (Deryakulu, 2006). Yukarıda verilen araştırmaların bulguları dikkate alındığında, öğrenme-öğretme süreçlerini planlama ve gerçekleştirme (Eren 2006; Aypay 2011), eğitim-öğretim ortamlarında verimliliği artırma (Altay, 2009), sınıf içi eğitim ve öğretim etkinliklerini yapılandırma (Öngen, 2003) odağında epistemolojik inançlarının önemsendiği anlaşılmaktadır.

Bireysel farklılıkların eğitimdeki öneminin artması sonucunda son yıllarda öğrenme stilleriyle birlikte öğretim stilleri kavramının da eğitim bilimleri alanyazınındaki önemi artmaktadır (Kolay, 2008). Sınıf ortamında öğretmenlik mesleğinin uygulanması ve öğrenme sürecinin başarılı olmasında öğretim stilleri dikkate alınması gereken bir öğedir (Maden, 2012). Okullarda nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesinde en güçlü faktörlerden biri olan öğretmen (Golla ve Guzman, 1998, Akt. Artvinli, 2010), öğrenci ile birlikte öğrenme-öğretme sürecinin diğer tüm dinamiklerini (okul, sınıf, program, materyal vb.) derinden etkilemektedir. Öğretimin amaca ulaşmasında öğretmenin alan bilgisi, pedagojik yeterliği, mesleki öz yeterliği, iletişim becerisi ve öğretim deneyimi çok önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim deneyimleri ve birtakım kişisel özellikleri (zekâ, ilgi alanları, sosyokültürel düzey vb.) öğretim biçimlerini de

şekillendirmektedir. Aynı konunun farklı biçimde sunulması ya da işlenmesi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili olduğu gibi öğretim stilleri ile de yakından ilgilidir (Maden, 2012). Öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme sürecinde oynadığı kritik rol, onların sınıf içindeki davranışlarının tamamı olarak da nitelendirilen öğretim stillerini ortaya çıkarmaktadır (Aktan, 2012).

Öğretim stili kavramı, içeriğe göre öğretmenin devam ettirdiği öğretimsel davranışlar (Fischer ve Fischer, 1979), öğretim süreci içinde (Ellis, 1979) ya da öğretim sürecinde öğrencilerle etkileşim halindeyken sergilediği davranışlar (Gregorc, 1979) şeklinde tanımlanmıştır. Öğrenme ve öğretim stilleri ilgili birçok çalışma yapmış olan Grasha (2002a)'ya göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlardır. Bunlar, öğretmenlerin sınıf ortamındaki davranışları, performansları, inançları, ihtiyaçları ve mesleki bilgilerinin özel bir görünüşüdür.

Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışları incelemek ve uyguladıkları farklı yaklaşımları açıklamak amacıyla öğretim stillerine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunda, doğasını anlamak amacıyla öğretim stilini oluşturan bileşenlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu bileşenlerin belirlenmesi için yapılan çalışmalar öğretim stilleriyle ilgili farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Her bir model, çeşitli bileşenler bağlamında stili açıklamaya çalışmaktadır (Aktan, 2012).

Araştırmada alanyazında hem öğrenme hem de öğretim stilleri üzerine birçok araştırması bulunan Grasha'nın öğretim stili modelinden yararlanılmıştır. Böylece Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri açıklanmaya çalışılmıştır. Grasha (1994a) öğretmenlerin bireysel farklılık alanı olarak gördüğü öğretim stilini, onların sınıflarında gösterdiği davranışlar, inançlar ve ihtiyaçlar olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda öğretim stilinin; öğretmenlerin bilgileri nasıl sunduğunu, öğrencilerle nasıl iletişim kurduğunu, sınıf görevlerini nasıl başardığını, ders faaliyetlerini nasıl denetlediğini içeren çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Grasha (2002b), öğrenme ve öğretme ortamında etkili olan değişkenlerin neler olduğunun anlaşılmasında öğretim stilinin önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca o, öğretmenlerin bireysel farklılık alanı olarak tanımladığı öğretim stilinin öğretmenden öğretmene göre değişiklik gösterebileceğini söylemiştir.

Grasha (1994; 2002; 2002a) öğretmen davranışlarını temel alarak oluşturduğu modelinde öğretim stillerini; uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle belirtilmiştir (Grasha, 1994):

Uzman (Expert): Öğrencilerin ihtiyaç duydukları deneyime ve bilgiye sahip, alanın temel problemlerini bilen, teorilere ve konuyla ilgili alanyazına hâkimdir.

Otorite (Formal Authority): Kurumsal rolleri ve mevcut alan bilgileri sayesinde öğrencilerden daha üst bir statüye sahiptir. Öğrencilerine olumlu ve olumsuz geri bildirim vererek onlar beklenen davranışları ve uyulması gereken kuralları belirler. Bunların yerine getirilip getirilmediğini kontrol eder.

Kişisel Model (Personal Model): Kişisel örneklerin öğretimde kullanımına inanır. Aynı zamanda öğrencilerin nasıl düşünecekleri ve davranacaklarına dair prototip oluşturur. Öğrencilerini cesaretlendirir. Uygulamaları nasıl yapacaklarını göstererek onları denetler, yönlendirir ve rehberlik eder.

Kolaylaştırıcı (Facilitator): Öğrencilere sorular sorar. Seçenekleri düşündürmek ve keşfettirmek yoluyla rehberlik yapar. Böylece onları, bilinçli bir seçim yapmaları için kriterler geliştirmeleri yönünde cesaretlendirir. Genel amacı öğrencilerdeki bağımsız sorumluluk alma eylemlerini geliştirmektir.

Temsilci (Delegator): Öğrencilerin bağımsız bir şekilde harekete geçebilmeleri ve özerk bir şekilde çalışarak kapasitelerini geliştirebilmeleri için çaba gösterir. Öğrencilerin içinde yer alan isteği ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırmacı gibi çalışır. Aynı zamanda onların ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda istedikleri zaman ulaşabilecekleri kaynak kişi konumundadır.

Grasha öğretim stili modelinde yer alan uzman ve otoriter öğretim stilleri öğretmen-merkezli stillerdir. Bu stiller öğrencilere bilgi aktarma ve derse hazırlamayı amaçladığı gibi

kalabalık veya etkileşimin az olduğu sınıflarda da etkili olabilirler. Öğretmen merkezli ile öğrenci merkezli stiller arasında yer alan kişisel model öğretim stilinde, öğrenciye yoğun bir şekilde ilgilenene öğretmen, çeşitli becerilerin geliştirilmesinde öğrencilere model olur. Çeşitli seçenekler göstererek onlara rehberlik eder. Öğrencilerin projelerde bağımsız bir şekilde veya işbirlikçi öğrenmenin içinde olmalarını sağlar. Kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri ise öğrenci merkezli yaklaşımlar olup öğrencilerin kendilerini tanımalarını ve bağımsız kararlar alabilme kapasitelerini geliştirilmelerini amaçlar. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin çeşitli görev ve projelerinde kaynak teşkil olan birer danışman olarak görev yaparlar (Grasha, 2002).

Grasha (1994; 2002; 2002a) öğretmenlerin sınıf içi davranışlar ve deneyimlerini gözlemlemiş, birden fazla öğretim stiline sahip olabileceklerini ortaya koymuştur. Grasha yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Böylece stiller arasında bir bütünleştirme yapılmıştır. Bu bütünleştirmeye bir öğretmenin ortaya koyduğu davranışların hangi stiller arasında salınım gösterdiği belirlenebilmektedir. Grasha beş öğretim stiline çeşitli kombinasyonlarından dört öğretim stili grubu oluşturmuştur. Bunlar şöyledir (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000):

1. Grup: Uzman/Otoriter:
2. Grup: Kişisel Model/Uzman/Otoriter:
3. Grup: Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman:
4. Grup: Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman:

Yukarıdaki kombinasyonlar incelendiğinde her bir grupta, uzman öğretim stilinin varlığı dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni öğretmenlerin, kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algulamaları ve böylece uzman öğretim stilini diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtılmalarıdır (Üredi, 2006). Öğretmen davranışlarının incelenmesinde üzerinde önemle durulan bazı çalışmalarda öğretim stillerinin, öğrenciye ilişkin özellikler ve yeterlilikler, kişiler arası verimli ilişki kurma isteği ve sürekliliği, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretmenlerin öğrenme görevlerini kontrol etme ihtiyacı, öğrenme durumu talepleri, konu alanı, zaman ve öğrenme ortamı (Wilson, 1997; Ling ve Man, 2000; Vaughn, Rey ve Baker, 2001; Grasha, 2002; Üredi, 2006) şeklinde faktörlerden etkilendikleri belirlenmiştir.

Türkiye’de 2004 yılında gerçekleştirilen yapılandırmacılığa dayalı eğitim reformu kapsamında hem bilgiye ilişkin felsefi bakış açısı hem de öğretmenlerden beklenen roller değişmiştir. Tüm bunlar bir arada düşünüldüğünde öğretmenlerin bilgiyi temsil eden epistemolojik inançlarının ve öğretim stillerinin belirlenmesi önemlidir. Araştırmadan elde edilen verilerin hem öğretmen inançlarının hem de öğretmen davranışlarının açıklanmasında eğitim alanına çeşitli katkılar sunacağı umulmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stillerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek olarak belirlenmiştir. Sözü edilen amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları hangi düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları;
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Kıdem,
 - Öğrenim seviyesi,
 - Mezun olunan fakülte,
 - Mezun olunan bölüm,
 - Görev yapılan okul türü,
 - Görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi,
 - Görev yapılan okulda Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri nelerdir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri;

- Cinsiyet,
- Yaş,
- Kıdem,
- Öğrenim seviyesi,
- Mezun olunan fakülte,
- Mezun olunan bölüm,
- Görev yapılan okul türü,
- Görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi,
- Görev yapılan okulda Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve tercih ettikleri öğretim stillerini, çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi amaçlayan araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak için tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde çalışılmaktadır. Genel tarama modelleri, tekil veya ilişkisel bir yapıda gerçekleştirilebilmektedir (Karasar, 2011). Bu araştırmada da benzer bir yaklaşımla ilişkisel taramadan yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili sınırları içinde resmi ve özel okullarda görev yapan 219 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup veri toplama sürecinde araştırmaya katılım için gönüllü olan toplam 202 Sosyal Bilgiler öğretmenine yani evrenin % 92.2'sine ulaşılmıştır. Bu oran, katılımcıların evreni temsili konusunda yeterli olduğunun işareti olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin 111'i kadın 91'i erkektir. Katılımcıların çeşitli özellikleri aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Tablo 2: Katılımcıların Genel Dağılımı

Değişkenler	Alt boyutlar	n	%
Cinsiyet	Kadın	111	54.9
	Erkek	91	45.1
Yaş	30 ve altı	38	18.8
	31-40 arası	106	52.5
	41 ve üstü	58	28.7
Kıdem	10 yıl ve altı	70	34.6
	11- 20 yıl	98	48.5
	21 ve üstü	34	16.9
Öğrenim Seviyesi	Lisans	178	88.1
	Yüksek Lisans	24	11.9
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	137	67.9
	Fen-Edebiyat Fakültesi	55	27.2
	Diğer	10	4.9
Mezun Olunan Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	96	47.5
	Diğer	106	52.5
Okul Türü	Resmi	192	95.1
	Özel	10	4.9
Okulun Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	55	27.2

	Orta	127	62.9
	Yüksek	20	9.9
Sosyal Bilgiler Dersliği	Var	38	18.8
	Yok	164	81.2
	Toplam	202	100.0

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formuyla epistemolojik inanç ve öğretim stili ölçekleri kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Epistemolojik inançlara ilişkin veriler, çeviri ve uyarlamasıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılmış olan Schommer’a (1990) ait “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretim stillerinin belirlenmesinde ise Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Schommer’ın Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin Türkçe versiyonunun kullanımı için Deryakulu’ndan Grasha-Reichmann Öğretim Stili Ölçeğinin Türkçe versiyonunun kullanımı için ise Üredi’den izin alınmıştır.

Veri toplama süreci 2013 Kasım-2014 Mayıs tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeklerin Eskişehir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uygulanmasından önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak çalışmaya katılıp katılmayacakları öğrenilmiştir. Kabul edenlerden randevu alınmıştır. Zaman sınırlaması konulmayan uygulamalar ortalama 40 dakika sürmüştür. Ayrıca uygulama esnasında araştırmacılar, bizzat katılımcıların yanında bulunarak ölçeklerin içten bir şekilde doldurulmalarını sağlamaya çalışmışlardır. İçten bir şekilde doldurulmadığı gözlenen formlar işaretlenerek değerlendirmenin dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öncelikle, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Stilleri Ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarına bakılmıştır. Normal dağılıma sahip olan verilerin homojen olup olmadıkları da analiz edilmiştir. Normal dağılım sergileyenlerde parametrik testler, normal dağılım göstermeyenlerde ise nonparametrik teknikler kullanılmıştır. Buna göre, Epistemolojik İnanç Ölçeği ile ilgili analizlerde normal dağılım sergileyenlerde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım sergilemeyenlerde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Öğretim Stilleri Ölçeği ile ilgili analizlerde ise normallik dağılımı sağlayanlarda t testi ve çok faktörlü varyans analizi (MANOVA), normal dağılıma sahip olmayanlarda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Söz konusu istatistiksel analizler, bilgisayar ortamında SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde epistemolojik inanç ve öğretim stilleri ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiş ve elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına paralel bir biçimde sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda öncelikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde betimsel istatistikler yapılmıştır. Bu boyutlar; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBOİ), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBOİ) ve Tek Doğrunun Varlığına Olan İnançtır (TDVOİ). İnançlar, Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)’ün ortaya koyduğu düzey ölçütleri doğrultusunda ve Tablo 3’de yer aldığı şekli ile betimlenmiştir. Buna göre epistemolojik inançlar alt, orta ve yüksek düzeylerde değerlendirilmiştir.

Tablo 3: Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin Düzey Belirleme Ölçütleri

Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puan Aralıkları	Düşük Düzey (Gelişmiş)	Orta Düzey (Az Gelişmiş)	Yüksek Düzey (Gelişmemiş)
ÖÇBOİ (18≤x≤90)	18≤x<41.5	41.5≤x<65.5	65.5≤x≤90
ÖYBOİ (8≤x≤40)	8≤x<18.66	18.66≤x<29.33	29.33≤x≤40
TDVOİ (9≤x≤45)	9≤x<20.5	20.5≤x<32.5	32.5≤x≤45

Katılımcıların Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlara, Tablo 4'te yer verilmiştir. Bu tabloda katılımcıların, epistemolojik inanç düzeyleri açısından nasıl bir dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeyleri ve Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları	Min	Maks	\bar{X}	S_x	Epistemolojik İnanç Düzeyleri					
					Düşük		Orta		Yüksek	
					n	%	n	%	n	%
ÖÇBOİ (K=18)	19,00	79,00	35,41	8,43	173	85,6	25	12,4	4	2,0
ÖYBOİ (K=8)	8,00	39,00	18,86	5,24	110	54,5	82	40,6	10	5,0
TDVOİ (K=9)	9,00	39,00	24,24	5,79	48	23,8	140	69,3	14	6,9

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 202 katılımcının Epistemolojik İnanç Ölçeği alt ölçek puan ortalamaları değerlendirilebilmektedir. Buna göre ÖÇBOİ boyutunda puan ortalamasının $\bar{x}=35,41$ olduğu görülmektedir. ÖYBOİ boyutunda ise $\bar{x}=18,86$ ortalamasıyla karşılaşılmaktadır. TDVOİ boyutundaki ortalamanın da $\bar{x}=24,24$ olduğu gözlenmektedir. Bunun yanı sıra standart sapma (S_x) değerinin aritmetik ortalamaya (\bar{x}) göre çok küçük ya da çok büyük bir değer almadığı söylenebilir. Tablo 4'te katılımcıların epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin dağılımları da yer almaktadır. Buna göre ÖÇBOİ boyutunda katılımcıların önemli bir kısmının ($n=173$; %85,6) düşük düzeyde toplandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra aynı boyutta sadece 25 katılımcının (%12,4) orta ve 4 (%2,0) katılımcının yüksek düzeyde yer aldıkları gözlenmektedir. ÖYBOİ boyutunda da benzer bir durumun olduğu söylenebilir. Çünkü bu boyuta ilişkin dağılımlarda katılımcıların yarıdan fazlasının ($n=110$; %54,5) düşük düzeyde, 82'sinin (%40,6) orta düzeyde ve 10'unun (%5,0) yüksek düzeyde yoğunlaştıkları görülmektedir. TDVOİ boyutunda ise diğer iki alt boyutun aksine katılımcıların büyük çoğunluğunun ($n=140$; %69,3) orta düzeyde yer aldıkları gözlenmektedir. Bu boyutta düşük düzeydeki katılımcıların sayısı 48 (%23,8) ve yüksek düzeydeki katılımcıların sayısı ise 14 (%6,9)'tür.

Katılımcıların çeşitli özellikleri ile epistemolojik inanç alt ölçek puanları araştırma kapsamında incelenmiş ve buna yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. Bu tabloda epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarının çeşitli değişkenlere göre dağılımları görülebilmekte ve karşılaştırılabilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	ÖÇBOİ*						ÖYBOİ**						TDVOİ***							
		Düşük		Orta		Yüksek		Düşük		Orta		Yüksek		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	101	91,0	9	8,1	1	,9	63	56,8	46	41,4	2	1,8	26	23,4	81	73,0	4	3,6	111	100,0
	Erkek	72	79,1	16	17,6	3	3,3	47	51,6	36	39,6	8	8,8	22	24,2	59	64,8	10	11,0	91	100,0
Yaş	30 ve Altı	34	89,5	4	10,5	0	,0	22	57,9	14	36,8	2	5,3	14	36,8	21	55,3	3	7,9	38	100,0
	31-40 Yaş	88	83,0	15	14,2	3	2,8	61	57,5	39	36,8	6	5,7	24	22,6	75	70,8	7	6,6	106	100,0
	41 ve Üzeri	51	87,9	6	10,3	1	1,7	27	46,6	29	50,0	2	3,4	10	17,2	44	75,9	4	6,9	58	100,0
Kıdem	10 Yıl Altı	63	90,0	6	8,6	1	1,4	41	58,6	26	37,1	3	4,3	22	31,4	44	62,9	4	5,7	70	100,0
	11-20 Yıl	79	80,6	17	17,3	2	2,0	54	55,1	39	39,8	5	5,1	20	20,4	71	72,4	7	7,1	98	100,0
	21 ve Üzeri	31	91,2	2	5,9	1	2,9	15	44,1	17	50,0	2	5,9	6	17,6	25	73,5	3	8,8	34	100,0
Öğrenim. Seviyesi	Lisans	150	84,3	24	13,5	4	2,2	94	52,8	74	41,6	10	5,6	43	24,2	123	69,1	12	6,7	178	100,0
	Yük. Lisans	23	95,8	1	4,2	0	,0	16	66,7	8	33,3	0	,0	5	20,8	17	70,8	2	8,3	24	100,0
Mezun olunan Fakülte	Eğitim	116	84,7	18	13,1	3	2,2	71	51,8	59	43,1	7	5,1	31	22,6	97	70,8	9	6,6	137	100,0
	Fen-Ed.	47	85,5	7	12,7	1	1,8	32	58,2	20	36,4	3	5,5	16	29,1	38	69,1	1	1,8	55	100,0
	Diğer	10	100,0	0	,0	0	,0	7	70,0	3	30,0	0	,0	1	10,0	5	50,0	4	40,0	10	100,0
Mezun olunan Bölüm	Sos. Bil.	86	89,6	9	9,4	1	1,0	52	54,2	40	41,7	4	4,2	24	25,0	65	67,7	7	7,3	96	100,0
	Diğer	87	82,1	16	15,1	3	2,8	58	54,7	42	39,6	6	5,7	24	22,6	75	70,8	7	6,6	106	100,0
Okul Türü	Resmi	163	84,9	25	13,0	4	2,1	104	54,2	78	40,6	10	5,2	43	22,4	136	70,8	13	6,8	192	100,0
	Özel	10	100,0	0	,0	0	,0	6	60,0	4	40,0	0	,0	5	50,0	4	40,0	1	10,0	10	100,0
Okulun SED	Düşük	47	85,5	7	12,7	1	1,8	31	56,4	22	40,0	2	3,6	17	30,9	37	67,3	1	1,8	55	100,0
	Orta	108	85,0	16	12,6	3	2,4	65	51,2	54	42,5	8	6,3	28	22,0	88	69,3	11	8,7	127	100,0
	Yüksek	18	90,0	2	10,0	0	,0	14	70,0	6	30,0	0	,0	3	15,0	15	75,0	2	10,0	20	100,0
Sos. Bil. Der.	Var	35	92,1	3	7,9	0	,0	19	50,0	17	44,7	2	5,3	14	36,8	22	57,9	2	5,3	38	100,0
	Yok	138	84,1	22	13,4	4	2,4	91	55,5	65	39,6	8	4,9	34	20,7	118	72,0	12	7,3	164	100,0

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç

*** Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç

Tablo 5'te görüldüğü gibi epistemolojik inanç ölçeğinde belirtilen inanç boyutlarına göre inanç düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %91, ÖYBAOİ boyutunda %56,8 TDVOİ boyutunda ise %23,4 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ise ÖÇBOİ boyutunda %79,1, ÖYBAOİ boyutunda %51,6, TDVOİ boyutunda ise %24,2 oranında düşük (gelişmiş) olduğu inanca sahip oldukları görülmüştür.

Yaş değişkeni bağlamında 30 yaş ve altı öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %89,5 ÖYBAOİ boyutunda %57,9 TDVOİ boyutunda ise %36,8 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, 31-40 yaş arası öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %83 ÖYBAOİ boyutunda %57,5 TDVOİ boyutunda ise %22,6 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, 41 ve üzeri öğretmenlerin ise ÖÇBOİ boyutunda %87,9, ÖYBAOİ boyutunda %46,6, TDVOİ boyutunda ise %17,2 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları belirlenmiştir.

Mesleki kıdem değişkene bakıldığında 10 yıl altı görev yapan öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %90, ÖYBAOİ boyutunda %58,6, TDVOİ boyutunda ise %31,4 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %80,6, ÖYBAOİ boyutunda %55,1 TDVOİ boyutunda ise %20,4 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları 21 yıl ve üzeri görev yapanların ise ÖÇBOİ boyutunda %91,2 ÖYBAOİ boyutunda %44,1 TDVOİ boyutunda ise %17,6 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında öğrenim seviyesi lisans düzeyinde olanların ÖÇBOİ boyutunda %84,3 ÖYBAOİ boyutunda %52,8 TDVOİ boyutunda ise %24,2 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip olduğu, lisansüstü öğrenime sahip olanların ise ÖÇBOİ boyutunda %95,8 ÖYBAOİ boyutunda %66,7 TDVOİ boyutunda ise %20,8 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları görülmüştür.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre eğitim fakültesi mezunlarının ÖÇBOİ boyutunda %84,7 ÖYBAOİ boyutunda %51,8 TDVOİ boyutunda ise %22,6 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, fen edebiyat fakültesi mezunlarının ÖÇBOİ boyutunda %85,5 ÖYBAOİ boyutunda %58,2 TDVOİ boyutunda ise %29,1 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları diğer fakülte mezunlarının ise ÖÇBOİ boyutunda %100 ÖYBAOİ boyutunda %70 TDVOİ boyutunda ise %10 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları görülmüştür.

Mezun olunan bölüm değişkeninde Sosyal Bilgiler mezunu öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %89,6 ÖYBAOİ boyutunda %54,2 TDVOİ boyutunda ise %25 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, diğer bölüm mezunu öğretmenlerin ise ÖÇBOİ boyutunda %82,1, ÖYBAOİ boyutunda %54,7 TDVOİ boyutunda ise %22,6 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları görülmüştür.

Görev yapılan okul türü değişkeninde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %84,9 ÖYBAOİ boyutunda %54,2 TDVOİ boyutunda ise %22,4 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise ÖÇBOİ boyutunda %100 ÖYBAOİ boyutunda %60 TDVOİ boyutunda ise %50 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları görülmüştür.

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre düşük düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %85,5 ÖYBAOİ boyutunda %56,4 TDVOİ boyutunda ise %30,9 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, orta düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %85 ÖYBAOİ boyutunda %51,2 TDVOİ boyutunda ise %22 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, yüksek düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin ise ÖÇBOİ boyutunda %90 ÖYBAOİ boyutunda %70 TDVOİ boyutunda ise %15 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları görülmüştür.

Görev yapılan okulda Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenine göre Sosyal Bilgiler dersliğinin var olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %92,1 ÖYBAOİ boyutunda %50 TDVOİ boyutunda ise %36,8 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, Sosyal Bilgiler dersliğinin olmadığı okullarda görev yapan öğretmenlerin ise ÖÇBOİ boyutunda %84,1 ÖYBAOİ boyutunda %55,5 TDVOİ boyutunda ise %20,7 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarıyla Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Katılımcıların epistemolojik inanç alt ölçek puanları aynı zamanda araştırma kapsamında ele alınan çeşitli değişkenlerle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda öncelikle veri setinin normal bir dağılıma sahip olup olmadığı test edilmiş ve normal dağılım koşulunun sağlandığı durumlarda parametrik, bu koşulun sağlanmadığı durumlarda ise non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Cinsiyet özelliklerine göre katılımcıların epistemolojik inanç alt ölçek puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda TDVOİ alt ölçek puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılması işlemi için parametrik testlerden t-testi, ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testin kullanılmıştır.

Tablo 6. ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
ÖÇBOİ	Kadın	111	95,79	10632,50	4416,500	,125
	Erkek	91	108,47	9870,50		
	Toplam	202				
ÖYBOİ	Kadın	111	100,81	11190,00	4974,000	,853
	Erkek	91	102,34	9313,00		
	Toplam	202				

Tablo 6'da görüldüğü gibi kadın ve erkek katılımcıların ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde cinsiyetler arasında belli bir miktarda puan farklılığının olduğu görülmektedir. Her iki alt ölçekte de kadın katılımcıların sıra ortalamaları, erkek katılımcılardan daha düşüktür. Ancak Mann Whitney-U testi sonuçları gruplar arasındaki puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > .05$).

Tablo 7. TDVOİ alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S_x	t	p
TDVOİ	Kadın	111	24,03	5,30	-,572	,568
	Erkek	91	24,50	6,35		

Tablo 7'de görüldüğü gibi TDVOİ alt ölçek puanlarının kadın katılımcılarda daha düşük erkek katılımcılarda ise daha yüksek olduğu söylenebilir. Her iki grup ortalamaları arasında yaklaşık yarım puanlık bir farklılaşma gözlenmektedir. Ancak yapılan t testi sonuçları kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > .05$).

Yaş değişkeni açısından katılımcıların epistemolojik inanç düzeyleri araştırmada karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, TDVOİ alt ölçek puanlarının yaş değişkeni açısından analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), diğer ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanları için ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 8. ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarına ait Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş Grupları	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
ÖÇBOİ	30 ve Altı	38	84,92	3,843	2	,146
	31-40 Yaş	106	104,47			
	41 ve Üstü	58	106,93			
	Toplam	202				

ÖYBOİ	30 ve Altı	38	98,32	3,197	2	,202
	31-40 Yaş	106	96,35			
	41 ve Üstü	58	112,99			
	Toplam	202				

Tablo 8’de görüldüğü gibi yaş değişkeni açısından katılımcıların puanları, Kruskal Wallis testi ile çözümlenmiştir. Kruskal Wallis testinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yaş gruplarına göre ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 9. TBVDOİ alt ölçek puanlarının yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	45,226	2	22,613	,672	,512
Gruplar İçi	6696,398	199	33,650		
Toplam	6741,624	201			

TDVOİ alt ölçek puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından bir farklılaşma gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 9’da görüldüğü gibi ANOVA testi sonuçları, TDVOİ alt ölçek puan ortalamalarının yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p>.05$).

Kıdem, araştırma kapsamında karşılaştırılan diğer bir değişkendir. Kıdem değişkeni açısından katılımcıların puanları Kruskal Wallis testi ile çözümlenmiştir.

Tablo 10. ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçekler	Alt	Kıdem Grupları	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
ÖÇBOİ	10 Yıl ve Altı		70	88,53	5,843	2	,054
	11-20 Yıl		98	110,60			
	21 Yıl ve Üzeri		34	101,97			
	Toplam		202				
ÖYBOİ	10 Yıl ve Altı		70	94,11	2,233	2	,327
	11-20 Yıl		98	103,28			
	21 Yıl ve Üzeri		34	111,57			
	Toplam		202				

Tablo 10’da görüldüğü gibi Kruskal Wallis testinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların kıdem gruplarına göre ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Diğer bir ifade ile katılımcıların kıdem grupları arasında gözlenen puan farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>.05$).

Tablo 11. TBVDOİ alt ölçek puanlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	91,100	2	45,550	1,363	,258
Gruplar İçi	6650,524	199	33,420		
Toplam	6741,624	201			

Tablo 11’de TDVOİ alt ölçek puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından bir farklılaşma gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 11’de görüldüğü gibi ANOVA testi sonuçları TDVOİ alt ölçek puan ortalamalarının mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Öğrenim seviyesi değişkeninde katılımcıların Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, araştırma verilerinin öğrenim seviyesi açısından analizinde Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 12. Öğrenim seviyesine ait Mann Whitney-U testi sonuçları

Alt Ölçekler	Öğrenim Seviyesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖÇBOİ	Lisans	178	104,37	18578,00	1625,000	,057
	Yüksek Lisans	24	80,21	1925,00		
	Toplam	202				
ÖYBOİ	Lisans	178	103,23	18374,50	1828,500	,251
	Yüksek Lisans	24	88,69	2128,50		
	Toplam	202				
TDVOİ	Lisans	178	102,35	18217,50	1985,500	,575
	Yüksek Lisans	24	95,23	2285,50		
	Toplam	202				

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcıların öğrenim seviyelerine göre Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ait sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde gruplar arasında bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ancak farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları gruplar arasında gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Mezun oldukları fakülte açısından katılımcıların epistemolojik inançlarının nasıl bir farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Bu amaçla gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 13. TDVOİ, ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Ölçekler	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
ÖÇBOİ	Eğitim Fakültesi	137	103,90	1,119	2	,571
	Fen-Ed. Fakültesi	55	98,40			
	Diğer	10	85,70			
	Toplam	202				
ÖYBOİ	Eğitim Fakültesi	137	101,92	,023	2	,989
	Fen-Ed. Fakültesi	55	100,58			
	Diğer	10	100,75			
	Toplam	202				
TDVOİ	Eğitim Fakültesi	137	103,16	5,481	2	,065
	Fen-Ed. Fakültesi	55	91,01			
	Diğer	10	136,45			
	Toplam	202				

Tablo 13'te yer alan veriler, katılımcıların mezun oldukları fakülterlere göre Epistemolojik İnanç Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait sıra ortalamaları ve H testi sonuçlarını göstermektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların mezun oldukları fakülterlere göre sıra ortalamaları arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak, gözlenen bu puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı H testi ile incelenmiş ve gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Mezun olunan bölüm değişkeninde katılımcıların Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, TDVOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise t testi tercih edilmiştir.

Tablo 14. *ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının mezun olunan bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları*

Alt Ölçekler	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
ÖÇBOİ	Sosyal Bilgiler	96	96,93	9305,00	4649,000	,289
	Diğer	106	105,64	11198,00		
	Toplam	202				
ÖYBOİ	Sosyal Bilgiler	96	96,86	9298,50	9305,000	,281
	Diğer	106	105,70	11204,50		
	Toplam	202				

Tablo 14'e bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarına ait sıra ortalamaları ve sıra toplamalarının farklılaştığı gözlenmektedir. Ancak gerçekleştirilen analizlerde her iki alt ölçek puanlarının gösterdiği farklılıklar, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 15. *TDVOİ alt ölçek puanlarının mezun olunan bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları*

Alt Ölçek	Bölüm	n	\bar{X}	S_x	t	p
TDVOİ	Sosyal Bilgiler	96	24,14	5,69	-,261	,794
	Diğer	106	24,35	6,91		

Tablo 15'de görüldüğü gibi TDVOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler öğretmenliği mezunu katılımcılarda daha düşük "diğer" bölüm mezunu katılımcılarda ise daha yüksek olduğu söylenebilir. Her iki grup ortalamaları arasında bir farklılaşma gözlenmektedir. Ancak yapılan t testi sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve "Diğer" bölümlerden mezun katılımcıların puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermiştir ($p>.05$).

Okul türü değişkeni açısından Epistemolojik İnanç Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Okul türleri arasındaki puan farklılıklarının belirlenmesinde Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 16. *Okul türü değişkenine ait Mann Whitney-U testi sonuçları*

Alt Ölçekler	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖÇBOİ	Resmi	192	101,91	19566,00	882,000	,665
	Özel	10	93,70	937,00		
	Toplam	202				
ÖYBOİ	Resmi	192	102,14	19611,00	837,000	,493
	Özel	10	89,20	892,00		
	Toplam	202				
TDVOİ	Resmi	192	102,07	19596,50	851,500	,546

Özel	10	90,65	906,50
Toplam	202		

Tablo 16'ya göre katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ait sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde gruplar arasında bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ancak farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları gruplar arasında gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi (SED) açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inanç puanları incelenmiştir. Gruplar arasındaki puan farklarının belirlenmesinde, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 17. TDVOİ, ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının okulun SED'i açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Ölçekler	Okulun SED'i	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
ÖÇBOİ	Düşük	55	93,54	1,462	2	,481
	Orta	127	104,03			
	Yüksek	20	107,33			
	Toplam	202				
ÖYBOİ	Düşük	55	97,53	,863	2	,649
	Orta	127	104,35			
	Yüksek	20	94,33			
	Toplam	202				
TDVOİ	Düşük	55	92,34	3,345	2	,188
	Orta	127	102,61			
	Yüksek	20	119,68			
	Toplam	202				

Tablo 17'de yer alan veriler, katılımcıların görev yaptıkları okulların SED'ine göre Epistemolojik İnanç Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis testi sonuçlarını göstermektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların, görev yaptıkları okulun SED'ine göre sıra ortalamaları arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak, gözlenen bu puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Sosyal Bilgiler dersliği değişkeni, araştırmada incelenen diğer bir alt amacı oluşturmaktadır. Bu amaca ilişkin analizlerde ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, TDVOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise t testi tercih edilmiştir.

Tablo 18. ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Ölçekler	Sos. Dersliği	Bil. n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
ÖÇBOİ	Var	38	85,45	3247,00	2506,000	,060
	Yok	164	105,22	17256,00		
	Toplam	202				
ÖYBOİ	Sosyal Bilgiler	38	103,07	3916,50	3056,500	,854
	Diğer	164	101,14	16586,50		
	Toplam	202				

Tablo 18'e göre katılımcıların Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma durumlarına göre ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarına ait sıra ortalamaları ve sıra toplamlarının farklılaştığı gözlenmektedir. Ancak gerçekleştirilen analizlerde her iki alt ölçek puanlarının gösterdiği farklılıkların Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olup olmama değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 19. TDVOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından t-testi sonuçları

Alt Ölçek	Sos. Dersliği	Bil. n	\bar{X}	S_x	t	p
TDVOİ	Var	38	23,05	6,07	-1,415	,159
	Yok	164	24,52	5,70		

Tablo 19'a göre TDVOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olan katılımcılarda daha düşük, bu dersliğe sahip olmayan katılımcılarda ise daha yüksek olduğu söylenebilir. Her iki grup ortalamaları arasında yaklaşık 1,5 puanlık bir farklılaşma gözlenmektedir. Ancak yapılan t testi sonuçları, Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olan ve olmayan katılımcıların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermiştir ($p>.05$).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin bazı betimsel istatistikler de yapılmış ve Tablo 20'te bunlara yer verilmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların öğretim stillerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek Boyutları	n	Min.	Maks.	\bar{X}	S_x	f	%
Kolaylaştırıcı	202	26,00	56,00	46,74	4,57	99	49,0
Kişisel Model	202	29,00	54,00	43,76	5,02	42	20,8
Uzman	202	24,00	53,00	43,71	4,90	37	18,3
Temsilci	202	27,00	56,00	43,25	5,10	20	9,9
Otoriter	202	22,00	53,00	39,32	5,95	4	2,0

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların öğretim stilleri alt ölçek puan ortalamalarının (\bar{X}) birbirlerine yakın değerler aldıkları söylenebilir. Ayrıca katılımcıların Kolaylaştırıcı boyut puan ortalamalarının en yüksek, Otoriter boyut puan ortalamalarının ise en düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada katılımcıların Grasha Öğretim Stili Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları en yüksek puanlara göre baskın öğretim stilleri de belirlenmiştir. Yapılan bu sınıflamaya göre katılımcıların yarıya yakınının ($n=99$, %49,0) Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler tarafından en az benimsenen stilin ise Otoriter olduğu görülmüştür ($n=4$, %2,0).

Tablo 21. Katılımcıların öğretim stili tercihleri

Öğretim Stilleri	f	%
Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	101	50,0
Temsilci/ Kolaylaştırıcı /Uzman	71	35,1
Kişisel Model/Uzman/Otoriter	25	12,4
Uzman/Otoriter	5	2,5
Toplam	202	100,0

Tablo 21’de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine yer verilmiştir. Stil tercihleri, Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği’nden elde edilen puanlar ve alt ölçeklerden elde edilen değerler dikkate alınarak saptanmıştır. Stil tercihlerine dikkat edilerek yapılan gruptandırılmaya göre katılımcıların %50’si (n=101), Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stiline sahiptir. En az sahip olunan öğretim stiline ise Uzman/Otoriter (n=5, %2,5) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim seviyesi, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, görev yapılan okulun Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı gibi demografik özelliklerine göre tercih ettikleri öğretim stilleri incelenmiştir. Tablo 22’de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı görülebilmekte ve karşılaştırılabilmektedir.

Tablo 22. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	Öğretim Stili Tercihi									
		Uzman/Otoriter		Kişisel Model/Uzman/Otoriter		Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman		Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	3	2,7	14	12,6%	50	45,0%	44	39,6%	111	100,0%
	Erkek	2	2,2%	11	12,1%	51	56,0%	27	29,7%	91	100,0%
Yaş	30 Yaş ve Altı	0	,0%	5	13,2%	20	52,6%	13	34,2%	38	100,0%
	31-40 Yaş	4	3,8%	11	10,4%	53	50,0%	38	35,8%	106	100,0%
	41 ve Üzeri	1	1,7%	9	15,5%	28	48,3%	20	34,5%	58	100,0%
Mesleki Kıdem	10 Yıl ve Altı	1	1,4%	11	15,7%	31	44,3%	27	38,6%	70	100,0%
	11-20 Yıl	3	3,1%	12	12,2%	54	55,1%	29	29,6%	98	100,0%
	21 Yıl ve Üzeri	1	2,9%	2	5,9%	16	47,1%	15	44,1%	34	100,0%
Öğrenim Seviyesi	Lisans	3	1,7%	24	13,5%	90	50,6%	61	34,3%	178	100,0%
	Lisansüstü	2	8,3%	1	4,2%	11	45,8%	10	41,7%	24	100,0%
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	4	2,9%	20	14,6%	65	47,4%	48	35,0%	137	100,0%
	Fen-Edb.	1	1,8%	5	9,1%	28	50,9%	21	38,2%	55	100,0%
	Diğer	0	,0%	0	,0%	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
Mezun Olunan Bölüm	Sosyal Bilgiler	2	2,1%	12	12,5%	47	49,0%	35	36,5%	96	100,0%
	Diğer	3	2,8%	13	12,3%	54	50,9%	36	34,0%	106	100,0%
Okul Türü	Resmi	4	2,1%	23	12,0%	99	51,6%	66	34,4%	192	100,0%
	Özel	1	10,0%	2	20,0%	2	20,0%	5	50,0%	10	100,0%
Okulun SED’i	Düşük	0	,0%	6	10,9%	29	52,7%	20	36,4%	55	100,0%
	Orta	3	2,4%	15	11,8%	66	52,0%	43	33,9%	127	100,0%
	Yüksek	2	10,0%	4	20,0%	6	30,0%	8	40,0%	20	100,0%
Sosyal Bilgiler Dersliği	Var	0	,0%	5	13,2%	17	44,7%	16	42,1%	38	100,0%
	Yok	5	3,0%	20	12,2%	84	51,2%	55	33,5%	164	100,0%

Tablo 22’de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımına yer verilmiştir. Grasha Öğretim Stilleri ölçeğinde belirtilen öğretim stilleri gruplarına göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre bakıldığında cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stillerinin % 45 oranında kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman ve % 39,6 oranında temsilci/kolaylaştırıcı/uzman olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ise en çok tercih ettikleri öğretim stillerinin ise % 56 ile kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman ve % 29,7 temsilci/kolaylaştırıcı/uzman olduğu görülmüştür.

Yaş değişkeni bağlamında öğretmenlerin öğretim stili gruplarına göre tercihlerine bakıldığında 30 Yaş ve Altı, 31-40 Yaş arası ve 41 ve üzeri yaş düzeylerinde öğretmenlerin en fazla

tercih ettikleri öğretim stiline % 52,6, % 50 ve % 48 ile kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman en az tercih edilenin ise % 0, % 3,8 ve % 1,7 ile Uzman/Otoriter olduğu belirlenmiştir.

Mesleki kıdem değişkeninin tüm alt kategorilerinde öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stiline %44,3, %55,1 ve %47,1 ile kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman olduğu en az tercih ettiklerinin ise %1,4, %3,1 ve % 2,9 ile uzman/otoriter olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre en fazla tercih ettikleri öğretim stiline lisans düzeyinde % 50,6, lisansüstü düzeyde ise % 45,8 ile kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman, olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lisansüstü düzeyde yer alan öğretmenlerin lisans düzeyindeki öğretmenlerden daha fazla oranda temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre tüm alt kategorilerde öğretmenlerin en fazla kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman, en az ise uzman/otoriter öğretim stillerini tercih ettikleri görülmüştür. Mezun olunan bölüm değişkeninde Sosyal Bilgiler ve diğer bölümlerden mezunu olan öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun %49 ve % 50,9 oranlarıyla kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman en az tercih ettiklerinin ise %2,1 ve %2,8 ile uzman/otoriter olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul türü değişkeninde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin %51,6'sının kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman, özel okullarda ise %50'sinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini en fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin %52,7 ve %50'sinin kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ise % 40'ının temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilini en fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Görev yapılan okulda Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenine göre bu dersliğin var olduğu okullarda öğretmenlerin % 44,7'sinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman, Sosyal Bilgiler dersliğinin olmadığı okullarda öğretmenlerin %51,2'sinin kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersliğinin var olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersliği olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla oranda temsilci/ kolaylaştırıcı /uzman öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stilleriyle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları araştırma kapsamında incelenen demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda öncelikle veri setinin normal bir dağılıma sahip olup olmadığı test edilmiş ve normal dağılım koşulunun sağlandığı durumlarda parametrik, sağlanmadığı durumlarda ise non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. **Cinsiyet** değişkeninde katılımcıların puan ortalamalarının tüm alt ölçeklerde normal bir dağılım göstermesi nedeniyle öğretim stillerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde t-testi kullanılmıştır.

Tablo 23. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S_x	t	p
Uzman	Kadın	111	43,62	4,49	-,291	,771
	Erkek	91	43,82	5,39		
Otoriter	Kadın	111	39,72	5,44	1,088	,278
	Erkek	91	38,81	6,52		
Kişisel Model	Kadın	111	43,63	4,97	-,411	,682
	Erkek	91	43,92	5,10		
Kolaylaştırıcı	Kadın	111	47,02	4,13	,977	,330
	Erkek	91	46,39	5,05		
Temsilci	Kadın	111	43,30	4,95	,150	,881

Erkek	91	43,19	5,31
-------	----	-------	------

Tablo 23’de yer alan t testi sonuçları incelendiğinde Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği alt ölçek puan ortalamalarının kadın ve erkek katılımcılarda farklı değerler aldığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile kadın ve erkek katılımcıların öğretim stilleri alt ölçek puanlarında bir farklılık gözlenmektedir. Ancak yapılan t testi sonuçları katılımcılar arasında gözlenen bu puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($p>.05$).

Yaş değişkeninde katılımcıların puan ortalamalarının tüm alt ölçeklerde normal bir dağılım göstermesi ve puan ortalamalarının varyanslarının eşit olması nedeniyle öğretim stillerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasında MANOVA testi kullanılmıştır. Tablo 24’te elde edilen ölçüm sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği’nin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait MANOVA testi sonuçları

Bağımsız Değişken	Öğretim Stilleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Uzman	93,742	2	46,871	1,963	,143
	Otoriter	123,916	2	61,958	1,759	,175
	Kişisel Model	16,121	2	8,060	,317	,728
	Kolaylaştırıcı	6,626	2	3,313	,157	,855
	Temsilci	78,238	2	39,119	1,508	,224

Tablo 24’te görüldüğü gibi Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği’nin beş alt ölçeğinden elde edilen puanlar yaş değişkeni açısından analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen MANOVA analizlerinde öğretim stilleri alt ölçek puan ortalamalarının katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

Mesleki kıdem değişkeninde katılımcıların puan ortalamalarının tüm alt ölçeklerde normal bir dağılım göstermesi ve puan ortalamalarının varyanslarının eşit olması nedeniyle öğretim stillerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasında MANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 25. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği’nin mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait MANOVA testi sonuçları

Bağımsız Değişken	Öğretim Stilleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kıdem	Uzman	160,978	2	80,489	3,419	,035
	Otoriter	187,778	2	93,889	2,690	,070
	Kişisel Model	49,376	2	24,688	,978	,378
	Kolaylaştırıcı	28,200	2	14,100	,672	,512
	Temsilci	152,465	2	76,232	2,981	,053

* $p<.05$

Tablo 25’te yer alan MANOVA sonuçları incelendiğinde Uzman öğretim stili alt ölçek puanları dışındaki diğer alt ölçek puan ortalamalarının mesleki kıdemlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Alt ölçeklerden yalnızca Uzman öğretim stili boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($F_{(2-201)}=3,419$; $p<.05$). Ancak bu puan farklılığının hangi kıdem grubunun lehine olduğu ise çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferonni tekniği ile belirlenmiştir.

Tablo 26. Mesleki kıdem değişkenine ait Bonferonni testi sonuçları

Bağımlı Değişken	Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Uzman	10 Yıl ve Altı	10 Yıl ve Altı			
		11-20 Yıl	-,72857	,75926	1,000
		21 Yıl ve Üzeri	-2,64454*	1,01421	,029
	11-20 Yıl	10 Yıl ve Altı	,72857	,75926	1,000
		11-20 Yıl			
		21 Yıl ve Üzeri	-1,91597	,96568	,146
21 Yıl ve Üzeri	10 Yıl ve Altı	2,64454*	1,01421	,029	

11-20 Yıl	1,91597	,96568	,146
21 Yıl ve Üzeri			

Tablo 26'da yer alan Bonferonni testi sonuçları incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcıların Uzman alt ölçek puan ortalamalarının, 10 Yıl ve altı kıdeme sahip katılımcıların puan ortalamalarına göre 2,64 puan daha yüksek olduğu ve bu puan farklılığının da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Öğrenim seviyeleri açısından katılımcıların Grasha Öğretim Stili Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Öğretim stilleri verilerinin eğitim durumu açısından analizinde Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 27. Öğretim stillerinin Öğrenim seviyesi değişkeni açısından incelenmesine ait Mann Whitney-U testi sonuçları

Alt Ölçekler	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzman	Lisans	178	103,04	18342,00	1861,000	,305
	Yüksek Lisans	24	90,04	2161,00		
	Toplam	202				
Otoriter	Lisans	178	103,56	18433,00	1770,000	,173
	Yüksek Lisans	24	86,25	2070,00		
	Toplam	202				
Kişisel Model	Lisans	178	104,32	18569,00	1634,000	,061
	Yüksek Lisans	24	80,58	1934,00		
	Toplam	202				
Kolaylaştırıcı	Lisans	178	98,96	17615,50	1684,500	,092
	Yüksek Lisans	24	120,31	2887,50		
	Toplam	202				
Temsilci	Lisans	178	101,10	17996,50	2065,500	,793
	Yüksek Lisans	24	104,44	2506,50		
	Toplam	202				

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların öğrenim seviyelerine göre Grasha Öğretim Stilleri alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ait sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde gruplar arasında bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ancak farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları, gruplar arasında gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > .05$).

Mezun olunan fakülte değişkenine göre katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları analiz edilmiştir. Analiz için parametrik testler yerine non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 28. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği alt ölçek puanlarının mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Ölçekler	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Uzman	Eğitim	137	104,77	1,384	2	,501	---
	Fen-Edb.	55	93,94				
	Diğer	10	98,35				
	Toplam	202					
Otoriter	Eğitim	137	105,88	3,155	2	,207	---
	Fen-Edb.	55	89,58				
	Diğer	10	107,10				
	Toplam	202					

	Toplam	202				
Kişisel Model	Eğitim	137	104,68	7,432	2	,024*
	Fen-Edb.	55	87,14			
	Diğer	10	136,90			
	Toplam	202				
Temsilci	Eğitim	137	100,07	1,363	2	,506
	Fen-Edb.	55	101,26			
	Diğer	10	122,35			
	Toplam	202				
Kolaylaştırıcı	Eğitim	137	105,27	5,600	2	,061
	Fen-Edb.	55	87,53			
	Diğer	10	126,75			
	Toplam	202				

*p<.05

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların mezun oldukları fakültele göre Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait sıra toplamları ve sıra ortalamaları görülmektedir. Ölçeğin; Uzman, Otoriter, Temsilci ve Kolaylaştırıcı boyutlarında mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir (p>.05). Ancak Kişisel Model boyutunda mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark belirlenmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan katılımcıların puan ortalamaları Diğer fakülte mezunu olan katılımcılara göre daha yüksektir ve bu gözlenen puan farklılığı istatistiksel açıdan anlamlıdır (p<.05).

Mezun olunan bölüm değişkeninde katılımcıların puan ortalamalarının tüm alt ölçeklerde normal bir dağılım göstermesi ve puan ortalamalarının varyanslarının eşit olması nedeniyle öğretim stillerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasında MANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 29. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin mezun olunan bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait MANOVA testi sonuçları

Bağımsız Değişken	Öğretim Stilleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mezun Olunan Bölüm	Uzman	3,652	1	3,652	,151	,698
	Otoriter	11,834	1	11,834	,332	,565
	Kişisel Model	3,787	1	3,787	,149	,699
	Kolaylaştırıcı	14,165	1	14,165	,677	,412
	Temsilci	,002	1	,002	,000	,994

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nden aldıkları puanların mezun olunan bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasında kullanılan MANOVA testi sonuçları, alt ölçek puan ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir (p>.05).

Okul türü değişkenine göre katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları analiz edilmiştir. Analiz için parametrik testler yerine non-parametrik testlerden olan Mann Whitney-U testi tercih edilmiştir.

Tablo 30. Öğretim stillerinin okul türü değişkeni açısından incelenmesine ait Mann Whitney-U testi sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzman	Resmi	192	101,22	19435,00	907,000	,768
	Özel	10	106,80	1068,00		
	Toplam	202				
Otoriter	Resmi	192	101,30	19450,50	922,500	,835

	Özel	10	105,25	1052,50		
	Toplam	202				
Kişisel Model	Resmi	192	100,62	19319,50		
	Özel	10	118,35	1183,50	791,500	,349
	Toplam	202				
Kolaylaştırıcı	Resmi	192	100,37	19270,50		
	Özel	10	123,25	1232,50	742,500	,226
	Toplam	202				
Temsilci	Resmi	192	99,40	19085,50		
	Özel	10	141,75	1417,50	557,500	,025*
	Toplam	202				

*p<.05

Tablo 30 incelendiğinde Uzman, Otoriter, Kişisel Model ve Kolaylaştırıcı alt ölçek puan ortalamalarının resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Ancak Temsilci alt ölçek puan ortalamalarının özel okullarda görev yapan öğretmenlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Temsilci alt ölçek puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermiştir ($U_{(Temsilci)}=557,500$; $p<.05$).

Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) değişkeninde katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan fark testi, Kruskal Wallis tercih edilmiştir.

Tablo 31. Öğretim stillerinin görev yapılan okulun SED'i açısından karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Ölçekler	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
Uzman	Düşük	127	95,69	1,623	2	,444
	Orta	55	101,89			
	Yüksek	20	115,00			
	Toplam	202				
Otoriter	Düşük	127	96,26	2,570	2	,277
	Orta	55	100,78			
	Yüksek	20	120,45			
	Toplam	202				
Kişisel Model	Düşük	127	94,03	2,969	2	,227
	Orta	55	101,79			
	Yüksek	20	120,23			
	Toplam	202				
Temsilci	Düşük	127	98,38	,817	2	,665
	Orta	55	101,19			
	Yüksek	20	112,05			
	Toplam	202				
Kolaylaştırıcı	Düşük	127	93,57	3,016	2	,221
	Orta	55	102,04			
	Yüksek	20	119,90			
	Toplam	202				

Tablo 31’de görüldüğü gibi yapılan karşılaştırılmalarda kullanılan Kruskal Wallis testi ile puan ortalamalarının okulun SED’ine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$).

Okullarda Sosyal Bilgiler dersliği değişkeninde katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği’nden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Normal dağılım gösteren boyutlar t-testi ile normal dağılım göstermeyen boyutlar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 32. *Uzman, Otoriter, Kolaylaştırıcı ve Temsilci alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları*

Alt Ölçek	Sos. Bil. Dersliği	n	\bar{X}	S_x	t	p
Uzman	Var	38	42,39	5,11	-1,848	,066
	Yok	164	44,01	4,82		
Otoriter	Var	38	38,60	6,56	-,816	,415
	Yok	164	39,48	5,81		
Kolaylaştırıcı	Var	38	46,81	4,75	,109	,913
	Yok	164	46,72	4,54		
Temsilci	Var	38	43,63	4,81	,500	,617
	Yok	164	43,17	5,18		

Katılımcıların alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma durumuna göre karşılaştırılmıştır. Tablo 32’de görüldüğü gibi karşılaştırmalar için gerçekleştirilen t testi sonuçları Uzman, Otoriter, Kolaylaştırıcı ve Temsilci alt ölçek puan ortalamalarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olan ve olmayan öğretmenlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($p>.05$).

Tablo 33. *Kişisel Model alt ölçek puan ortalamalarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından incelenmesine ait Mann Whitney-U testi sonuçları*

Alt Ölçekler	Sosyal Bilgiler Dersliği	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kişisel Model	Var	34	94,55	3593,000	2852,000	,415
	Yok	168	103,11	16910,00		
	Toplam	202				

Kişisel Model alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olmayan öğretmen grubunda normal dağılım göstermemesi nedeniyle bu değişken açısından gerçekleştirilen karşılaştırmada Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Tablo 33’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi ile Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olan ve olmayan öğretmenlerin Kişisel Model alt ölçek puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili sınırları içinde resmi ve özel okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri ve tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekler aracılığıyla elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin **epistemolojik inançlarına** ilişkin bulgulara dayalı olarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği alt ölçek puanları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda olduğu görülmektedir. Bu boyut içerisinde de öğretmenlerin, düşük (gelişmiş) ve orta (az gelişmiş) düzeyde en yüksek ortalamalara sahip oldukları gözlenmektedir.

Öğretmenlerin ikinci en yüksek ortalamalarının olduğu ölçeğin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, düşük (gelişmiş) ve orta (az gelişmiş) düzeyde bir inanca sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin “Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutuna ilişkin bulgularına bakıldığında ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak orta (az gelişmiş) düzeyde bir inanca sahip oldukları görülmektedir. Yine bu boyutta dikkat çeken diğer bir sonuç da düşük (gelişmiş) düzeye sahip öğretmenlerin, çalışmaya katılan öğretmenlerin dörtte biri oranında olmasıdır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olmaları, gelişmiş bir inanca sahip olmaları yanında yeniliğe de açık olduklarının göstergesi sayılabilir. “Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise daha az gelişmiş oldukları sonucuna ulaşılması az da olsa geleneksel inançlarını da korudukları anlamında değerlendirilebilir.

Epistemolojik inançlara ilişkin sonuçlar, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hem gelişmiş hem de geleneksel yanlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Mevcut eğitim sistemi düşünüldüğünde öğretmenlerin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında gelişmiş inançlara sahip olması, onların yapılandırmacı eğitim anlayışına yatkın olduklarını gösteren bir işaret olarak algılanabilir. “Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise daha az gelişmiş yani geleneksel inançlara sahip olmaları onların halen geleneksel eğitim uygulamalarını devam ettirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, alanyazında Eren (2006)’in “fen, sosyal ve eğitim bilim alanlarında Tek Doğrunun var olduğuna ilişkin genel epistemolojik inançların, geçiş aşaması görünümü sergilediği öğrenmenin çabaya ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları boyutlarında ise gelişmiş bir inanca sahip oldukları” sonucuna ulaştığı araştırma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara dayalı olarak bazı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim seviyesi, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, görev yapılan okulda Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenleri ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt amaç sorularını yanıtlamak için yapılan analizlerle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yukarıda belirtilen değişkenler ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu araştırma da, epistemolojik inançlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili sonuç alanyazındaki bazı araştırmalarla (Öngen 2003; Chan 2003; Terzi 2005; Aksan ve Sözer 2007; Izgar ve Dilmaç 2008; Tümkaya 2012) karşılaştırıldığında paralellikler, bazılarıyla da (Braten ve Stromso 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005; Eroğlu ve Güven 2006; Meral ve Çolak 2009; Köse ve Dinç 2012) farklılıklar göstermektedir.

Alanyazında yaşın epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu belirten çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Shommer 1990; Deryakulu 2004; Yılmaz 2007). Diğer taraftan, sınıf düzeyi (Öngen, 2003) ve yaş (Strobel vd., 2004) değişkenlerine bağlı olarak öğrencilerin epistemolojik inançlarının belirgin bir gelişim göstermekte olmadığı bulgusunun elde edildiği bazı araştırmalar da bulunmaktadır (akt. Eren, 2006). Çalışmada yaş değişkenine ilişkin 30 yaş ve altı katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda diğer yaş grubu katılımcılardan daha yüksek düzeyde gelişmiş inanç düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonucun, yaşın öğrenme ile ilgili inançlar üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalarla (Schommer 1998; Poulsen ve Wells 1998; Öngen 2003; Karhan 2007; Bayrak ve diğerleri 2013) paralellikler gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında mesleki kıdemın epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu belirten bazı çalışmalar bulunmaktadır (Karhan 2007; İçen 2012; Özdemir ve Köksal 2014). Bu çalışmada mesleki kıdem değişkeninde öğrenmenin çabaya bağlı inanç alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların diğer düzeylerdeki katılımcılardan daha yüksek düzeyde gelişmiş inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun, alanyazında yer alan mesleki kıdem arttıkça

epistemolojik inanç düzeylerinin daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğunu belirten çalışmalarla paralellikler gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında öğrenim seviyelerinin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olup olmadığını belirten çeşitli çalışmalar mevcuttur. Eğitim düzeyinin bireylerin epistemolojik inançlarını etkileyen faktörlerin başında geldiği (Deryakulu, 2002) söylenebilir. Schommer (1998) yapmış olduğu çalışmada epistemolojik inançların üniversite yılları boyunca değiştiğini ve olgunlaştığını ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada da analizler sonucunda lisansüstü öğrenim seviyesine sahip katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında lisans mezunu katılımcılara göre daha yüksek düzeyde gelişmiş bir inanç oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguya yönelik olarak alanyazın incelendiğinde araştırma örneklem gruplarının çoğunlukla öğretmenlerden çok öğretmen adayları ve öğrencilerden oluşması bu bulgunun tartışılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak öğrenim seviyesinin epistemolojik inançların gelişiminde etkili olduğunu belirten çalışmaların bulunması, araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olduklarını düşündürmektedir.

Alanyazında mezun olunan fakültenin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olup (Karhan, 2007; İcen, 2012) olmadığını (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Köse ve Dinç, 2012) belirten çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada mezun olunan fakülte değişkeninin tüm alt kategorilerinde öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda katılımcıların gelişmiş inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Tek doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda ise eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre daha az gelişmiş inançlara sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç, alanyazında öğrenim görülen alanın epistemolojik inançları etkilediğine yönelik çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Alanyazında mezun olunan bölümün de epistemolojik inançlar üzerinde etkili olup (Terzi, 2005; Karhan, 2007; Çağlayan ve Mehtap, 2010) olmadığını (Özdemir ve Köksal, 2014) ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Mezun olunan bölüm değişkenine ait bulgulara yönelik yapılan analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenliği alanından mezun olan katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda diğer bölüm mezunu katılımcılardan daha gelişmiş bir inanç düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazında sosyal bilimler alanında eğitim alanların fen bilimlerine göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunda daha gelişmiş inançlara sahip olduklarını belirten çalışmalarla araştırmanın bu sonucunun paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu belirten çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Karhan, 2007; Izgar ve Dilmaç, 2008). Karhan (2007) öğretmenlere yönelik çalışmasında epistemolojik inanç ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir ilişkilinin var olup olmadığını incelemiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin çaba ve uğraş sonucu öğrenmenin gerçekleşeceğine devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla inandıkları tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırma da kapsamında elde edilen bulgular analiz edildiğinde görev yapılan okul türü boyutunda özel okullarda görev yapan katılımcıların devlet okullarında görev yapanlara göre öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında daha gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum okulun öğretim imkânları, kültürü ve görev yapılan yerleşim alanının özellikleriyle açıklanabilir.

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeniyle epistemolojik inanç ilişkisine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu çalışmada, elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda daha gelişmiş inançlara sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullarda görev yapan öğretmenlerin daha gelişmiş inançlara sahip olmalarının nedenleri; görev yaptıkları okulun kültürü, yerleşim alanının özellikleri, eğitim öğretim olanaklarının fazla olması, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının sınıf ortamında daha fazla bulunması ve öğrenci sayılarının az olması gibi etmenlerle açıklanabilir.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin **öğretim stillerine** ilişkin bulgulara dayalı olarak bazı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri tercih edilme oranının % 2.0 ile % 49.0 arasında değiştiği tespit edilmiş. En az tercih edilen stil

%2 ile “Otoriter” iken en fazla tercih edilen ise % 49 ile “Kolaylaştırıcı” öğretim stildir. Grasha (1996) yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin tek bir öğretim stiline sahip olmadıklarını belirlemiş ve Öğretim Stilleri Ölçeğinden aldıkları puanlara göre öğretmenleri dört gruba ayırmıştır. Buradan hareketle çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stili grupları Grasha (1996)’ya uygun biçimde incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak alanyazında, Grasha (2002) tarafından üniversite öğretim elemanlarına yönelik araştırmada, onların en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Üredi (2006) İlköğretim I. ve II. Kademe öğretmenleri üzerine yapmış olduğu doktora tez çalışmasında onların öğretim stili grubunda ilk sırada kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Mertoğlu (2011) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında, onların en çok kolaylaştırıcı/ kişisel model/uzman öğretim stilini tercih ettiklerini belirlemiştir. Kılıç ve Dilbaz (2013) tarafından gerçekleştirilen Fen lisesi öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan çalışmasında en çok tercih edilen öğretim stili grubunun “kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman” olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri ikinci öğretim stili grubunun % 35,1 ile temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili olduğu görülmüştür. Bu öğretim stilini benimseyen öğretmenlerin yüksek düzeyde etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Grasha, 1996; Akt. Üredi, 2006). Araştırmanın bu bulgusu, Altay (2009) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili gruplarının temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman ve kolaylaştırıcı/ kişisel model/ uzman öğretim stili grupları olduğunu bulduğu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Üredi (2006)’nin İlköğretim I. ve II. Kademe öğretmenleri üzerine yapmış olduğu ve öğretmenlerin öğretim stili grubunda ikinci sırada temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman öğretim stilini tercih ettiklerini tespit ettiği, araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretim stillerine ilişkin diğer bir bulgu da en az tercih edilen öğretim stili grubunun % 2.5 ile Uzman/Otoriter olduğudur. Bu grupta yer alan öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini ve öğretmen merkezli öğretim ortamını ön plana çıkardığı söylenebilir. Grasha (1994a; 1996)’ya göre bu gruba giren öğretmenler içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendileri yönlendirirler. Uzman/Otoriter öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin, otokratik tutumu benimsemeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına çok duyarlı olmamalarından dolayı düşük düzeyde öğretmenlik mesleği algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinden tatmin olma düzeyi düşük olan, mesleğe bağlılık duymayan, alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeyen, en iyi öğretme yollarını bulma ve kendi yeterliğini artırma konusunda çaba göstermeyen öğretmenlerin geleneksel öğretim yollarına yöneldikleri düşünülmektedir (Üredi, 2006).

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleriyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara dayalı olarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim seviyesi, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, görev yapılan okulun Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenleri ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt problemleri yanıtlamak için yapılan analizlerin sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemi, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türü değişkenlerinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemi yüksek öğretmenlerin uzman öğretim stilini, özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci merkezli olan temsilci öğretim stilini ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin kişisel model öğretim stilini benimsemeleri; meslekte geçirilen sürenin, kurum yapısının ve aldıkları eğitimin öğretmenlerin öğretim stili tercihinde etkili olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet değişkeniyle öğretim stili tercihi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum alanyazındaki bazı çalışmalarla (Watkins 2006, Üredi, 2006; Altay 2009; Maden 2012; Kılıç ve Dilbaz 2013) paralellik göstermektedir. Bununla beraber araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla oranda öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, alanyazında kadın öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim

stillerine sahip oldukları (Grasha 1994; Chen 2000; Lloyd 2002; Lee 2004; Barret 2004; Mendoza 2004; Üredi 2006; Laird, Garver ve Niskode 2007; Altay 2009; Aktan 2012; Maden 2012; Kılıç ve Dilbaz 2013) sonucuna ulaşılmış çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Yaş ile öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik analizler sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Mendoza (2004), Üredi (2006) ve Aktan da (2012) yapmış oldukları araştırmalarda yaşın öğretim stili tercihinde önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin analizler sonucunda, katılımcıların Uzman öğretim stili alt ölçek puanları dışındaki diğer alt ölçek puan ortalamalarının Mesleki Kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Mesleki kıdem açısından 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcıların uzman alt ölçek puan ortalamalarının, 10 yıl ve altı kıdeme sahip katılımcıların puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Grasha (1996) uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahip oldukları ve öğrenme sürecini kendilerinin kontrol ettiklerini belirtmektedir. Üredi ve Üredi (2009) öğretmenlerin meleklerine ilişkin algılarının öğretim stili puanlarını anlamlı olarak yordadığını tespit etmişlerdir. Aynı araştırma bulgularından bir diğeri ise öğretmenlerin alan bilgisi algısının uzman ve otorite öğretim stillerinin anlamlı yordayıcısı olduğudur. Derin bir alan bilgisine sahip olmak, uzman ve otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlerin belirgin özelliğidir. Bu nedenle alan bilgisi algısının öğretmen merkezli öğretim stilleri üzerinde, öğrenci merkezli öğretim stillerine göre daha fazla etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Yukarıda verilen araştırma sonuçları dikkate alındığında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcıların, 10 yıl ve altı kıdeme sahip katılımcılara göre Uzman alt ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olmasının alan bilgisi konusunda kendilerini yeterince uzmanlaşmış görmelerinin ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının düşük düzeyde olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenim seviyesi ile katılımcıların benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Altay (2009) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en son mezun olunan okul türüne göre dağılımında en fazla tercih ettikleri öğretim stiline temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman öğretim stili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mezun olunan fakülte araştırma kapsamında incelenen diğer alt değişkenlerden biridir. Katılımcıların öğretim stilleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda, Kişisel Model öğretim stili alt ölçek puanları dışındaki diğer alt ölçek puan ortalamalarının mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Mezun olunan fakülte değişkeninde Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin Kişisel Model öğretim stili boyutunda Eğitim Fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda mezun olunan fakülte değişkeninde öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin öğrenci merkezli stiller olduğu görülmüştür.

Mezun olunan bölüm ile katılımcıların benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kaleci (2012) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin öğretim stili tercihleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Dilbaz (2013) araştırmalarında Fen lisesi öğretmenlerinin öğretim stilleri ile branşları arasındaki ilişkiye ait yapmış oldukları analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretim stilleri ile branşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada görev yapılan okul türü ile katılımcıların benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler sonucunda Temsilci öğretim stili alt ölçek puanları dışındaki diğer alt ölçek puan ortalamalarının görev yapılan okul değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Görev yapılan okul bağlamında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin temsilci

öğretim stili boyutunda resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlik meslek algısının ve özel okulların öğretmenlerden beklentilerin yüksek olması öğretmenlerin daha fazla öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih etmelerine (Üredi, 2006) neden olmaktadır. Bu araştırma da elde edilen bulgular çerçevesinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek oranda temsilci öğretim stilini tercih etmeleri, öğretmenlik meslek algısı ve özel okullarda öğretmenlerden beklentilerin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri ile görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve Sosyal Bilgiler dersliğinin varlığı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu alt değişkenlerle öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Alanyazında araştırmanın bu alt değişkenlerine yönelik çalışmalara ulaşılamaması, bulguların tartışılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak çalışmadan elde edilen sonuçlara göre görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninde düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stilinin %50'den fazla oranda Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman olduğu, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %40 ile en fazla Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Alanyazında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde yetişen öğrencilerin daha yaratıcı (Çağatay-Aral 1990; Akdoğan 1992; Öztunç 1999; Yaşar ve Aral 2011), üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek (Unutkan 2003; Erkan 2011) olduğu belirlenmiştir. Bu düzeyde öğrencilerin fazla olduğu üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin daha fazla öğrenci merkezli öğretim stillerinin tercih ettikleri söylenebilir. Öğrencilerin özellikleri ve yeteneklerinin öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri üzerinde etkili olduğu (Üredi, 2006) düşünülürse, okul çevresine ilişkin sosyo-ekonomik düzeyin yükselmesinin öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerini etkilediği söylenebilir.

Görev yapılan okulda Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenlerine göre yapılan analizlere bakıldığında öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsedikleri söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersliğinin var olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin, bu dersliğin olmadığı okullardakilere oranla daha fazla Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman alt öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür. Grasha da (2002) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin öğretim stili tercihleri üzerinde etkili olan faktörlerden birinin öğrenme ortamı olduğunu belirtmiştir. Sınıfın yapısı, sınıf içi oturma düzeni, kullanılan öğretim materyallerin özellikleri vb. birçok etmeni bünyesinde barındıran öğretim ortamının, öğretmenlerin öğretim stili tercihinde etkili olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretim stilini tercih etmeleri, bu durumun öğrenme ortamının özelliklerinden kaynaklandığı düşündürmektedir.

Temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stillerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek olarak belirlenmiş olan çalışmada çeşitli bulgular ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlara dayalı olarak da aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

ÖNERİLER

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleriyle epistemolojik gelişim boyutlarını belirlemek ve takip etmek amacıyla belirli aralıklarla değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Kültürün bireylerin epistemolojik inanç oluşumunu etkileyen faktörlerden biri olduğu göz önüne alınarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenim gördükleri kurumlarda farklı kültürlerle etkileşim halinde olmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarına hizmet öncesi dönemde öğretim stillerine ilişkin uygulamalı eğitimler verilmelidir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına öğretim stillerine ilişkin dersler verilmeli veya özel öğretim yöntemleri derslerinin içinde öğretim stillerine ilişkin uygulamalar yapılmalıdır.

- Sosyal Bilgiler dersini uygulayan ancak eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere öncelikli olarak öğretim stillerine ilişkin hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Epistemolojik inanç boyutlarının tümünde öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemeye yönelik olarak çeşitli bölgeleri içine alan çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinde cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun Türkiye'deki nedenlerini açıklamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Farklı derslerin eğitimini yapmakta olan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırmalı analizlerle değerlendirilerek öğretmenlerin epistemolojik düzey haritası çıkarılmalıdır. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında epistemolojik inanç gelişimine yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Aydemir, H. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu Ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Altay, S. (2009). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 33, Ss: 387-408.
- Ayaz, F. (2009). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Yordanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Bıkmaz, F.H. (2006). Yeni İlköğretim Programları Ve Öğretmenler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 99-116.
- Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students, *Teaching in Higher Education* 6(2), 247-268.
- Buehl, M. M. (2003). *At The Crossroads: Exploring The Intersection of Epistemological Beliefs, Motivation and Culture*, American Educational Research Association, Chicago.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Chan, K-W. ve Elliot, R.G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: critique and analysis of beliefs structure studies, *Educational Psychology*, 24(2), 123-142.
- Demirel, Ö. ve Gültekin M. (Eds.) (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, s: 716, ss: 123 - 142.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Deryakulu, D. (2004a). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (Edt.)Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, Nobel Yayınları, Ankara.
- Deryakulu, D. ve Büyükoztürk, Ş., (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.

- Ellis, S. S. (1979). Models Of Teaching: A Solution To The Teaching Style/Learning Style Dilemma, *Educational Leadership*, 36(4), 274-277.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4 (1), 1-6.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Çalışma, *International Educational Technology Conference (IETC)* <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc>, 2008, s. 700.
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Fischer, B. B. ve Fischer, L. (1979). Styles In Teaching And Learning, *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-370.
- Gözütok, F.D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2005). *İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi*, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Grasha, A. F. (1994). Discovering Your Best Teaching Styles, *College Teaching*, 42(4), 122-123.
- Grasha, A. F. (1994a). A Matter Of Style: The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator And Delegator, *College Teaching*, 42 (4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching & Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers United States of America.
- Grasha, A. F. (2002a). The Dynamics Of One-On-One Teaching, *College Teaching*, 50 (4), 139-146.
- Grasha, A. F. (2002b). Personalizing Teaching: Enhancing Learning And Building Effective Student-Faculty Relationships. *College Teaching*, 50 (4), 122.
- Grasha, A. F. ve Yangarber-Hicks N. (2000). Integrating Teaching Styles And Learning Styles With Instructional Technology, *College Teaching*, 48 (1), 2-10.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them, *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.
- Gündoğar, A. (2006). *2005-2006 Yılında Değişen İlköğretim Programının Uygulanma Durumu (Adıyaman İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Güven, M. ve Belet, Ş.D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve bilişbilgilerine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, s: 9(1), ss: 346-360.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teacher's epistemological beliefs in teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63.
- Hofer, B. K. (2002). *Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An Introduction*. B.K Hofer ve P.R. Pintrich (Ed). *Personal Epistemology The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, ss:3-14. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-144.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kaplan, A.Ö. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulamasındaki Yansımaları: Durum Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıroğlu, K. (2006, Ed.). *Öğretenler ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kızılgüneş, B., Tekkaya, C., ve Sungur, S. (2009). Modeling the Relations among Students' Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, and Achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-255
- Kolay, B. (2008). *Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000). Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters? <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>. Erişim Tarihi: 1.09.2013.

- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
- Muis, K. R. (2004). Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research, *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik İnançlar İle Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.
- Özkal, K., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. ve Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs and learning approaches, *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 71-79.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Phan, H.P. (2008). Predicting Change in Epistemological Beliefs, Reflective Thinking and Learning Styles: A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 75-93.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension, *Journal of Education Psychology*, s: 82 (3), ss: 498-504.
- Schommer, M. ve Walker, K. (1997). Epistemological Beliefs And Valuing School: Considerations For College Admissions And Retention, *Research In Higher Education*, 38, 173-186.
- Schommer-Aikins ve Hutter (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues, *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach, *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M. ve Neber, H. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological and environmental variables, *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Schommer-Aikins, M. ve Neber, H. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological and environmental variables, *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Schreiber, J. B. ve Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes, *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 699-709.
- Tekışık, H.H. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım, Kayseri, 11-15.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET*, 3(2). 158-164.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algularına İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vaughn, L., Rey, G. J. ve Baker, R. (2001). Microburst Teaching And Learning. *Medical Teacher*, 23(1), 39-43.
- Wilson, S. L. (1997). *The Effect Of Two Teaching Styles On Children's Skill Performance And Task Analysis Ability*. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate at the Curry School of Education University of Virginia for the Degree of Doctor Education: Virginia.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 477-516.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*.
- Yılmaz, K. (2007). *Öğrencilerin epistemolojik ve matematik problem çözümlerine yönelik inançlarının problem çözme sürecine etkisinin araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.