

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE
ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Murat EKİÇİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Aralık 2014

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE
ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Murat EKİÇİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Erdoğan KAYA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2014

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Murat EKİÇİ'nin "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 29.12.2014 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Erdoğan KAYA	
Üye	: Doç.Dr. Nazlı GÖKÇE	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Çetin TERZİ	

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Murat EKİÇİ

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Aralık 2014

Danışman: Doç. Dr. Erdoğan KAYA

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında ayrıca katılımcıların epistemolojik inanç düzeyleri ve benimsedikleri öğretim stillerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim seviyesi, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yapılan okulun Sosyal Bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenlerine göre ilişkisi incelenmiştir.

Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada katılımcıların epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesinde Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türk diline uyarlanmış “Epistemolojik İnanç Ölçeği” (EİÖ), katılımcıların öğretim stillerinin tespit edilmesinde ise Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” (ÖSÖ) kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik olarak da Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili sınırları içinde resmi ve özel okullarda görev yapan 202 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Verilerin analizleri SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programıyla yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda katılımcıların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna yüksek düzeyde inandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ile epistemolojik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Katılımcılar en fazla Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stili grubunu benimsedikleri ve mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türü değişkenleriyle öğretim stilleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizlerde ise tek doğrunun var olduğuna inanç boyutuyla uzman öğretim stili arasında düşük, otoriter öğretim stiliyle orta derecede pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kişisel model öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu arasında düşük ve negatif düzeyde istatistiksel anlamda bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İnanç, Epistemoloji, Epistemolojik inanç, Öğretim Stili, Sosyal Bilgiler Öğretimi

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL STUDIES TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND THEIR TEACHING STYLES

Murat EKİÇİ

MA Program in Social Studies Teaching

Anadolu University Institute of Educational Sciences

December, 2014

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erdoğan KAYA

The aim of this study was to examine the relationship between social studies teachers' epistemological beliefs and their teaching styles. In the scope of this study, the participants' epistemological belief levels and adopted teaching styles were also examined based on the variables of gender, age, professional experience, education level, faculty and program graduated, type and socio-economic level of school worked at, and the state of having or not having a social studies classroom at school.

Survey model was used in the study. The participants' epistemological belief levels were measured with "Epistemological Belief Scale" (EBS) which was developed by Schommer (1990) and adapted to Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk (2002). The data regarding the participants' teaching styles were gathered using "Grasha Teaching Style Inventory" (TSI) which was developed by Grasha (1996) and adapted to Turkish by Üredi (2006). With respect to the participant teachers' demographical characteristics, Personal Information Form was used. The participants were 202 social studies teaching working at the state and private schools within the borders of Eskisehir province in 2013-2014 school year. The data were analysed in SPSS 20.0.

The analyses of the research data showed that the participants strongly believed that learning depends on effort. No significant differences were revealed between the participants' demographical characteristics and their epistemological belief levels. It was

also found that they mostly adopted facilitator/personal model/expert teaching styles, and there were significant differences between their learning styles and the variables of professional experience, faculty graduated and type of school worked at. As for the analyses on the relationship between the participants' epistemological beliefs and teaching styles they adopted, it was revealed that the belief in the existence of only one truth had a weak and positive relationship with expert teaching style while having a moderately positive and statistically significant relationship with authoritative teaching style. It was found that there was a weak, negative and statistically significant relationship between personal model teaching style and the belief that learning is based on effort.

Key Words: Belief, Epistemology, Epistemological Beliefs, Teaching Style, Social Studies Teaching

ÖNSÖZ

Araştırmam boyunca güler yüzüyle her zaman yanımda olan, bilimsel ve manevi destek konusunda ilgisini esirgemeyen, aynı zamanda eleştiri ve fikirleriyle bana rehberlik eden, bilgi ve tecrübeleriyle daima yardımcı olan, büyük desteğini gördüğüm çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Erdoğan KAYA'ya teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak önemli uyarılarda bulunan ve araştırmama çok değerli katkılar sunan hocalarım Doç. Dr. Nazlı GÖKÇE ve Yard. Doç. Dr. Çetin TERZİ'ye de ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin izinlerinden ve tecrübelerinden yararlandığım Prof. Dr. Deniz DERYAKULU ve Yrd. Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans kariyerim boyunca birçok desteklerini gördüğüm, bilgi, deneyim ve samimiyetlerini benimle paylaşan Araş. Gör. Bilal ÖNCÜL, Araş. Gör. Yusuf ÖZTÜRK, Araş. Gör. Mahmut BOZKURT, Araş. Gör. Abdulhamit KARADEMİR, Araş. Gör. Fatih ÖZTÜRK, Araş. Gör. Uğur GEZER, Araş. Gör. Zekeriya ÇAM'a ve tezimin son aşamasında hissettiğim heyecanı benimle birlikte paylaşan oda arkadaşlarım Araş. Gör. Önder ERYILMAZ, Araş. Gör. Ayşegül PEHLİVAN'a bu zorlu yolculukta verdiğiniz destek için teşekkür ediyorum.

Benim bu günlere gelmem için fedakarca çabalayan, varlığımı borçlu olduğum sevgili babam Abdullah Ekici'ye sonsuz teşekkürler. Akademik kariyer yapma konusunda beni cesaretlendiren ve her zaman desteğini gördüğüm ablam Melek Ekici ve sürekli beni motive eden kardeşlerim Meral ve Fırat Ekici'ye teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız...

Annem, Perinaz Ekici'nin değerli hatırasına...

Murat EKİÇİ
Eskişehir, 2014

ÖZGEÇMİŞ

Murat EKİÇİ

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2001	İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü
Lise	1994	İsmet İnönü Endüstri Meslek Lisesi, İş Makinaları Bölümü

İş

2010- Araştırma Görevlisi. Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Seçilmiş Yayınlar

Gökçe N. Ekici M. Kapan E. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Coğrafya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eğitim Fakültesi 30.Yıl Özel Sayısı, ss:83-96.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Bulanık- 1977 Cinsiyeti: Erkek Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ivi
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Epistemolojik İnanç	6
Epistemoloji	6
İnanç	7
Epistemolojik İnanç	10
Epistemolojik İnançlara İlişkin Yaklaşımlar	11
Gelişimsel Yaklaşımlar	12
Perry'nin Yaklaşımı, Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Yaklaşımı	12
Kadınların Bilme Yolları	15
Epistemolojik Yansıtma Yaklaşımı	17
Yansıtıcı Yargı Yaklaşımı	19
Epistemik Şüphe Yaklaşımı	21
Epistemolojik Anlayış-Kuhn Tartışmacı Uslamlama Yaklaşımı	23
Sistem Yaklaşımları	24
Schommer'in Epistemolojik İnançlar Sistemi	25
Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Faktörler	29
Zihinsel Gelişim	29
Yaş ve Anne-Baba Eğitim Düzeyi	30
Kültür	31

Cinsiyet	31
Öğrenim Görülen Alan	33
Sosyo-ekonomik Durum.....	34
Sınıf Düzeyi	35
Epistemolojik İnançların Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkileri	36
Akademik Başarı.....	36
Okula Yönelik Tutum.....	37
Düşünme Biçimi	37
Öğretim Stratejileri ve Yöntemleri.....	38
Denetim Odağı.....	39
Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Görüşler	40
Öğretim Stili	42
Öğretim Stilinin Tanımı.....	42
Öğretim Stilleri Modelleri	44
Fischer ve Fischer’ın Öğretim Stili Modeli	45
Dunn ve Dunn’ın Öğretim Stili Modeli	46
Butler’ın Öğretim Stili Modeli.....	47
Grasha (1996)’nın Öğretim Stili Modeli	48
Grasha’nın Öğretim Stili Kategorileri.....	54
Grasha’nın Öğretim Stillerinin Üstünlük ve Sınırlılıkları.....	57
Grasha’nın Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi.....	59
Grasha Öğretim Stili Grupları	60
Öğretim Stili Tercihini Etkileyen Faktörler	65
İlgili Araştırmalar	71
Epistemolojik İnançla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	71
Epistemolojik İnançla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	75
Öğretim Stiliyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	80
Öğretim Stiliyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	87
Araştırmanın Amacı.....	98

Araştırmanın Önemi	99
Varsayımlar	102
Sınırlılıklar	103
Tanımlar	103
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	104
Araştırma Modeli.....	104
Evren ve Örneklem	104
Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	105
Veri Toplama Araçları	106
Kişisel Bilgi Formu	106
Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	107
Grasha Öğretim Stili Ölçeği.....	109
Verilerin Toplanması	111
Verilerin Analizi	112
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	113
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin	
Bulgular	113
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stillerine İlişkin Bulgular	129
Epistemolojik İnançlar İle Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin	
Bulgular	143
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerine	
İlişkin Sonuçlar	146
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stillerine İlişkin Sonuçlar	156
Epistemolojik İnançlarla Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	165
Öneriler	167
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	167
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	167

EKLER	170
KAYNAKÇA.....	179

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: <i>Öğretim Stili İle İlgili Modeller</i>	44
Tablo 2: <i>Fisher ve Fisher Öğretim Stili Modeli Alt Boyutları</i>	46
Tablo 3: <i>Dunn ve Dunn Öğretim Stili Modeli Alt Boyutları</i>	47
Tablo 4: <i>Butler Öğretim Stili Alt Boyutları</i>	48
Tablo 5: <i>Grasha Öğretim Stillerine Göre Sergilenen Öğretim Roller, Tutum Ve Davranışlar</i>	54
Tablo 6: <i>Öğretim Stillerinin Üstünlük ve Sınırlılıkları</i>	57
Tablo 7: <i>Öğretim Stili Gruplarıyla İlişkili Öğretme Yöntemleri</i>	64
Tablo 8: <i>Grasha Öğrenme ve Öğretim Stillerinin İlişkisi</i>	68
Tablo 9: <i>Katılımcıların Genel Dağılımı</i>	105
Tablo 10: <i>Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puan Aralıkları</i>	108
Tablo 11: <i>Grasha Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları</i>	110
Tablo 12: <i>Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyutları ve Derecelendirilmesi</i>	110
Tablo 13: <i>Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin düzey Belirleme Ölçütleri</i>	114
Tablo 14: <i>Katılımcıların epistemolojik inanç düzeyleri ve alt boyutlara göre dağılımı</i>	114
Tablo 15: <i>Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	115
Tablo 16: <i>Cinsiyet değişkenine ait normallik testi sonuçları</i>	118
Tablo 17: <i>ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları</i>	118
Tablo 18: <i>TBDVOİ alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları</i>	119

Tablo 19: Yaş değişkenine ait normallik testi sonuçları	120
Tablo 20: ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarına ait Kruskal Wallis testi sonuçları	120
Tablo 21: TBVDOİ alt ölçek puanlarının yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları	120
Tablo 22: Kıdem değişkenine ait normallik testi sonuçları	121
Tablo 23: ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları	121
Tablo 24: TBVDOİ alt ölçek puanlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları	122
Tablo 25: Öğrenim seviyesine ait Mann Whitney-U testi sonuçları	122
Tablo 26: TBDVOİ, ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları	123
Tablo 27: Mezun olunan bölüm değişkenine ait normallik testi sonuçları	124
Tablo 28: ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının mezun olunan bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları	125
Tablo 29: TBDVOİ alt ölçek puanlarının mezun olunan bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları	125
Tablo 30: Okul türü değişkenine ait Mann Whitney-U testi sonuçları	126
Tablo 31: TBDVOİ, ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının okulun SED'i açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları	127
Tablo 32: Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkenine ait normallik testi sonuçları	128
Tablo 33: ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından Mann Whitney U testi sonuçları	128

Tablo 34: <i>TBDVOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından t-testi sonuçları</i>	128
Tablo 35: <i>Katılımcıların öğretim stillerine ilişkin betimsel istatistikler</i>	129
Tablo 36: <i>Katılımcıların öğretim stili tercihleri</i>	130
Tablo 37: <i>Katılımcıların öğretim stili tercihlerinin demografik değişkenlere göre dağılımı</i>	131
Tablo 38: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin cinsiyet değişkenine göre normal dağılım sonuçları</i>	133
Tablo 39: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları</i>	133
Tablo 40: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin yaş değişkenine göre normal dağılım sonuçları</i>	134
Tablo 41: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait MANOVA testi sonuçları</i>	134
Tablo 42: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım sonuçları</i>	135
Tablo 43: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait MANOVA testi sonuçları</i>	135
Tablo 44: <i>Mesleki kıdem değişkenine ait Bonferonni testi sonuçları</i>	136
Tablo 45: <i>Öğretim stillerinin öğrenim seviyesi değişkeni açısından incelenmesine ait Mann Whitney-U testi sonuçları</i>	137
Tablo 46: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği alt ölçek puanlarının mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları</i>	138
Tablo 47: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin mezun olunan bölüm değişkenine göre normal dağılım sonuçları</i>	139
Tablo 48: <i>Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin mezun olunan bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait MANOVA testi sonuçları</i>	139

Tablo 49: Öğretim stillerinin okul türü değişkeni açısından incelenmesine ait Mann Whitney-U testi sonuçları	140
Tablo 50: Öğretim stillerinin görev yapılan okulun SED'i açısından karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis testi sonuçları	141
Tablo 51: Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkenine göre normal dağılım sonuçları	141
Tablo 52: Uzman, Otoriter, Kolaylaştırıcı ve Temsilci alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları	142
Tablo 53: Kişisel Model alt ölçek puan ortalamalarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından incelenmesine ait Mann Whitney-U testi sonuçları	142
Tablo 54: Araştırmada incelenen ölçeklere ait normal dağılım sonuçları	143
Tablo 55: Öğretim Stilleri ve Epistemolojik İnançlar arasındaki ilişkiye ait Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı matrisi.....	144
Tablo 56: Araştırmada normal dağılım göstermeyen değişkenlere ait Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı matrisi	145

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Schommer'ın Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli	28
---	----

KISALTMA LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
GDO	: Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüz kültür ve toplumlarının hızlı bir gelişim ve değişim süreci içinde bulunduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Gelişim ve değişim rüzgârının karşısında ayakta kalabilecek ve aynı zamanda gelişime ve değişime katkı yapabilecek bireyler yetiştirmek için eğitime duyulan ihtiyaç giderek artmıştır. Uygulamalı bir sosyal bilim dalı olarak da tanımlanan, bilginin gerek edinilmesi gerekse yayılmasıyla hemen her alanda yapılması gereken değişme ve gelişmelerin temel aracı olarak görülen eğitimi, toplumun diğer alanlarındaki (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) değişimlerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bilgi toplumunda egemen olan “üretim paradigması” bilgi tabanını değiştirdiği gibi eğitilmiş insanın tanımı ve öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları etkilemiştir (Genç ve Eryaman 2007). Bilginin temel yapısında yaşanan bu değişiklikler eğitim-öğretim sürecine yansımış ve eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Öğrencinin sadece bir “kayıt cihazı” gibi görüldüğü geleneksel öğretmen merkezli eğitimden uzaklaşmaya başlanmıştır. Böylece öğrencinin merkeze alındığı, öğrenme ortamlarının öğrencinin ihtiyaç ve ilgisine göre hazırlandığı ve öğretmenin rehber olarak görüldüğü bir yaklaşıma geçilmiştir (Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. 2005; Gömleksiz, 2005; Kıroğlu 2006).

Yapılandırmacılık olarak adlandırılan bu yeni yaklaşım, bilginin doğasına ilişkin bir felsefi bilgi teorisi (Walsh, 1997, akt. Rodriguez, 1998), epistemolojik bir kuram (Akpınar, 2010) veya öğrenmenin doğasını açıklayan bir epistemoloji ya da felsefi bir açıklama (Richardson 1997, Simpson 2002) olarak tanımlanmıştır. Bunlara ek olarak yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşü (Matthews 2000, s: 163) olmuştur. Bu özelliği nedeniyle yaklaşım felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar pek çok alanda etkili olduğu gibi son yirmi yıldır eğitim alanında yapılan çalışmaları ve araştırmaları derinden etkilemiştir (Matthews 1998; Tsai 1998).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım

halini almış (Perkins, 1999, ss:8) olan yapılandırmacılık öğrencilerin, belli bir konuda bir anlayış üretmeleri için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırılma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışmıştır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel kuramlara alternatif bir kuram olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara yanıt verebilmek amacıyla geliştirilmiştir (Yurdakul 2010, s 40). Bu yaklaşımda öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünün yanında, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda bu yaklaşımda başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne yer verilmiştir (Bodner 1986, Palmer 1999, Saban 2000; Sherman 2000; Köseoğlu ve Kavak 2001; Akpınar ve Ergin 2004).

Geleneksel bilgi aktarımının aksine yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci, öğrenme sürecinde tümüyle etkindir. Geleneksel anlayışın bilgi oluşumunda farklılık olmayacağı varsayımı burada yerini yeni bilgi oluşumunda çoğulculuk ve algılamada bireysel farklılık varsayımına bırakmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenciler öğretmenlerinden aynı anlatımı dinleseler dahi mevcut düşünce biçimlerindeki farklılık nedeniyle kendilerine sunulan bilgiyi farklı yorumlar, anlamlandırır (Kabapınar 2012, s 29). Nitekim 1980'lerden bu yana gerçekleştirilen araştırmaların bulguları, öğrencilerin öğretim sırasında kendilerine aktarılandan farklı anlamlar oluşturabildiklerini açıkça ortaya koymaktadır (Driver 1985, s:16; Osborne ve Freyberg 1985, s:19).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreç (Yurdakul 2010, s 41) olmakla birlikte tek bir öğrenme modeli değil, bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli "eklektik" bir modeldir. Dolayısıyla sadece tümevarım yöntemini kullanan bir model değil, nerede tümevarım nerede tümdengelim kullanacağına karar vermeyi, bireye ve öğretmene bırakan esnek bir modeldir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme "*bireyin kendi kendine öğrenmesi*" değil, "*bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenmesi*" şeklinde gerçekleşir. Bu nedenle öğretmenin rol ve sorumlulukları azalmamış aksine artmıştır (Yapıcı, 2007). Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş

öğretim programları öğretmenlere, geleneksel anlayıştan farklı olarak, yeni görev, sorumluluk ve roller yüklemektedir (Acat, Anılan ve Anagün, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımda bir öğretmenin rolü, kesinlikle bilgi aktarmak değil, sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998).

Alanyazın incelendiğinde yapılan kimi araştırmalar, yeniden yapılanmanın tek başına öğretmen uygulamalarındaki değişiklikleri etkilemeye yetmeyeceğini vurgulamaktadır (Sheppard ve Brown, 1999; Giddings, 2005). Bundan dolayı yapılandırmacı uygulamalar gibi yeni programlar ya da reform modelleri uygulanmaya çalışılırken, öğretmenlerin inançları büyük önem kazanmaktadır. Araştırmalar öğretmenlerin yeni uygulamaları kendi sınıflarında kullanma ya da uyarılma yollarının, onların inançlarının bu yeni programlar ya da yöntemlerin içerdiği hedeflerle uyuşup uyuşmadığına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Richardson ve diğerleri, 1991, akt. Giddings, 2005). Eğitim-öğretim ortamlarında verimliliği arttırmanın önemli yollarından biri olan öğretmenlerin öğretim becerileri, davranışsal tutarlılıkları, yönelimleri, kişisel inanç ve değerlerinin göz önünde bulundurulması (Altay, 2009) yeniden yapılanmış okullarda öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak inanç ve fikirlerinin sınıf içi rollerinin belirlenmesinde de önemli bir rol oynadığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi rollerine ilişkin inançlarının, uzun yıllar boyunca sınıf uygulamalarıyla edinildiği ve genellikle bilinçaltı, derin ve kökleşmiş olduğu vurgulanmıştır (Giddings, 2005).

Yaşanan tüm bu değişim ve dönüşüm sürecinde dünyadaki birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de son yıllarda eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapılmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirilmiştir (Demirel ve Gültekin 2002, s: 125; Güven 2008). Bunlardan biri de eğitim programları alanında yapılmıştır. Türkiye’de öğretim programları 1924’ten günümüze kadar çeşitli zamanlarda değiştirilerek yenilenmiştir. 2004 yılında ise ilköğretim programı ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçilmiştir. Yeni programla birlikte eğitim sisteminde, istendik bireylerin nitelikleri (bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim vb.) doğrultusunda, köklü düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır (Yaşar vd. 2005; Gömleksiz 2005; Kıroğlu 2006). Türk eğitim sisteminin fikri alt yapısı tek düze mantık yerine çoklu neden-sonuç ilişkisine dayalı bir anlayışa oturtulmaya

çalışılmıştır (Gündoğar, 2006). Yapılandırmacılık temelli 2004 ilköğretim programıyla öğretmen ve öğrencinin üstlendiği roller önceki programlara göre değişmiştir. Böylece öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrencinin bilgiyi öğrenmesine, yapılandırmasına rehberlik eden, öğrenci ise bilgiyi yaşantı sonucu sürece etkin katılımı yapılandıran bir rol almaya başlamıştır (Erdem, 2005).

Eğitim sisteminde beklenen dönüşümün gerçekleşmesi, her şeyden önce, eğitim sisteminin işleticisi konumundaki öğretmenlerin söz konusu bu değişimleri benimsemeleriyle ilgilidir. Türkiye’de ilköğretim okullarında yapılandırmacılık anlayışına göre değişen programlarda öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin birçok araştırma yapılmıştır (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu 2005; Tekinşık 2005; Yangın 2005; Bıkmaz 2006; Aydemir 2011; Akpınar ve Aydemir 2012). Bu anlamda gündeme gelen kavramlardan birisi de öğretmenlerin epistemolojik inançları olmuştur (Öngen 2003; Kaplan 2006; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005; Güven ve Belet 2010).

Nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgili olarak bireyin kişisel yorumlarını ve epistemolojik anlayışını temel alan; bilgiyi araştıran felsefi bir akım olarak tanımlanan epistemoloji, bireyin gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, nasıl öğrenildiğine, öğretilmesine ve üretildiğine dair bakış açısını belirlemektedir (Tezci ve Uysal, 2004). Epistemolojik inançları da, bireyin bilginin ne olup olmadığı, öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgili bireysel inançlar (Schommer, 1990) olarak tanımlamak mümkündür. 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).

Bireylerin davranışlarını açıklamada etkili oldukları görülen epistemolojik inançların, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin önemin giderek daha çok hissedildiği bir dönemde tartışılması, bu tartışmanın özellikle de öğretmenler üzerinden yapılması oldukça anlamlıdır. Zira öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi yaşamları hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olmaktadır (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008). Bununla birlikte, var olan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının genelde benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını, özelde de sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında seçip kullandıkları öğretim stratejilerinin

niceliği ve niteliği üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bunun da öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerde oluşan çeşitli öğrenme çıktılarına etkilediği anlaşılmaktadır (Deryakulu, 2006, s: 263). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmaların, öğretmen özelliklerine yönelik incelenen diğer boyutlara göre daha az sayıda olması dikkat çekicidir. İnançların değiştirilebileceği ya da geliştirilebileceği düşünülürse öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması öğretmenlerin daha nitelikli öğretim gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilir. Ayrıca buna bağlı olarak da öğrencilerin daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeleri, akademik başarılarını olumlu yönde geliştirmeleri; daha da önemlisi yaşam boyu öğrenme konusunda daha yetkin ve başarılı olmalarını sağlayabilir.

Yaşanan bu değişim sürecinde öğretmenlerin önem vermesi gereken konulardan birinin de öğrenci merkezli eğitim anlayışının gerekliliği olan bireysel farklılıklar olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde her bireyin birbirinden farklı bir birey olarak değerlendirilmesi ve etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için öğretim yöntemlerinin çeşitlendirmesi ve öğrenci özelliklerine uygun öğretim yapmaları gerekmektedir.

Yüzyıllardır eğitimcilerin ilgisini çeken bireysel farklılıklar; zekâ, yetenek, beceri ve öğrenme özellikleri vb. kişisel özellikleri kapsamaktadır. Bir taraftan eğitimcilerin kuramsal çalışmalarına yön veren bireysel farklılık olgusu, uygulamada genellikle göz ardı edilmektedir. Oysaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü her birey tektir ve bireylerin temel karakterleri farklı olmalarıdır (Ekici, 2003). Yaşamın her anını etkileyen bireysel farklılıklar, insanın tüm hayat sürecini etkilediği gibi öğrenme ve öğretme ile ilgili süreçleri de etkiler (Kolay, 2008). Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin dikkate alınmadığı, göz ardı edildiği ortamlarda eğitim-öğretim sürecinin sekteye uğrayacağı söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme özelliklerini dikkate alarak kendi stilini buna göre şekillendirmesi gerektiği ileri sürülebilir. Burada öğretmenin sahip olduğu öğretim stili önem kazanmaktadır. Çünkü öğretim stili öğretmenin öğretmeye ve öğrenmeye olan yaklaşımları ile ilgilidir. Bu yaklaşımlar öğretmenlerin öğretim programı, yöntemi, öğretim ortamı ve kullandıkları araç-gereçlere yönelik tutumlarını şekillendirmektedir (Kaleci, 2012).

Bireysel farklılıkların bir boyutu olan öğrenme stillerinin eğitimdeki öneminin artmasıyla birlikte öğretim stillerine de eğitim bilimleri alanyazınında yer verildiği görülmektedir. Etkili bir öğretimin nasıl olması gerektiği ile ilgili araştırmalar; öğretimi çeşitlendirmenin, öğrenci özelliklerine uygun öğretim yapmanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da bu gerekliliğin bir başka sebebidir (Kolay, 2008). Öğretim stili kavramı, öğretmenin sınıftaki ses tonunu, beden dili kullanımını, öğrencilere yaklaşımını, bilgiyi aktarmadaki rolünü, öğrencilerle etkileşimde bulunma şeklini, sınıfta öğretimi gerçekleştirirken kullandığı yöntemleri kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Mertoğlu, 2011).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin onların sınıf içi davranışları ve öğretim stratejileri üzerinde belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin belirlenmesi ve bunlar arasında bir ilişkinin olup olmadığının saptanması önemli görülmektedir.

Epistemolojik İnanç

Epistemoloji

Yunanca episteme (bilgi) ve logos (bilim, açıklama, kuram) sözcüklerinin birleşmesinden oluşan, Türkçede tam karşılığı “bilgibilim” olarak adlandırılan epistemoloji, felsefe biliminin ilkeleri doğrultusunda, bilgi sorununu ele alıp, bilginin doğasını, yapısını, kaynağını, kökenini, değerini, ölçütlerini, geçerliliğini, sınırlarını inceleyen felsefe alanı olarak tanımlanmaktadır (Hançerlioğlu 1996; Yazıcı 1999; Çüçen 2001; Denkel 2003; Pears 2004; Deryakulu, 2006).

Bilgi sorununu ele alıp, bilginin doğası, kaynağı, sınırlarının neler olduğunu araştıran (Cevizci 2003; Deryakulu, 2004) ve insanın nasıl bildiği gibi konuları inceleyen epistemoloji (Hofer 2002; Deryakulu ve Bıkmaz 2003), bilginin olanaklı olmasına, doğruluğuna, geçerliğine, kaynağına ve doğasına ilişkin araştırmayı kendisine konu edinmiş bir felsefi disiplin olarak tanımlanabilir (Musgrave 1997; Üstüner 2002; Muis 2004; Sandoval 2005; Çüçen, 2012, ss:32). Bunların dışında alanyazında, bilgi

olgusunu ve bilme olayını dolaysız bir şekilde inceleyen bilgi kuramı deyimi (Hançerlioğlu, 2006) veya bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen felsefenin bir dalı (Cevizci, 2003) olarak da tanımlamalar mevcuttur.

Felsefecilerin insan bilgisinin doğası ve doğrulanması anlamında epistemolojiye olan ilgisi çok uzun yıllara dayanmakla birlikte, psikologların ve eğitim bilimcilerinin arasında bu alana ilginin yeni olduğu söylenebilir (Berkeley 1998; Hofer 2001; Denkel 2003; Pears 2004). Bilgiyi ele alan disiplin ve bilgi felsefesini ifade eden kavram olarak epistemoloji, bir felsefi disiplini tanımlamak üzere ilk kez James Frederick Ferrier adlı bir İskoç düşünür tarafından 19. yüzyılın ortalarında kullanılmıştır (Cevizci, 2012, s:10). Epistemoloji, “*insan bilgisinin sınırları nelerdir?*”, “*insan bilgisinin kaynakları nelerdir?*” ve “*insan bilgisinin doğası nedir?*” şeklindeki üç temel soru aracılığıyla ifade edilebilecek araştırma alanlarını kapsamaktadır. Birinci soru, insan için hakkında herhangi bir açık kanıt elde etme olanağı bulunmayan bilgilerin olup olmadığıyla, ikinci soru bilginin özgün kaynaklarını neyin ya da nelerin oluşturduğıyla (duyu deneyleri, akıl, sezgiler vb.), üçüncü soru ise, bilginin tartışılmasında önemli olan kavramların analiziyle ilgilidir (Muis, 2004).

Epistemoloji yoluyla, “*nesnel bir bilgi var mıdır yoksa bütün bilgiler ve dolayısıyla doğrular rölatif midir, varsa eğer doğrular ve yanlışlar nasıl bilinebilir*” gibi sorular sorulmakta ve onlara yanıt aranmaktadır. Nitekim bu tür soruların sorulması ve onlara yanıt aranması yolunda; farklı bir söyleyişle, bilme edinimi derinliğiyle kavrama yolunda ortaya tarihsel gelişim süreci içerisinde birbirinden farklı epistemolojik tartışmalar, akımlar ve öncüller çıkmıştır (Demirel, 2007).

İnanç

İnanç, tek ve açık bir şekilde tanımlanması zor kavramlardan biri (Deryakulu 2006; Mansour 2009) olmakla birlikte alanyazında, dış dünyayı idrak etme sonucu zihinde oluşan bir anlayış şeklinde (Hançerlioğlu, 1975) yer almıştır. Ayrıca bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırıdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın “doğru” olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler (Deryakulu, 2006) şeklinde

tanımlanmıştır. Bunlara ek olarak, bireyin doğru kabul ettiği nesnelere, olaylar, eylemler ve bilişsel şemalarla ilişkili durumlar (Krows, 1999), nesnelere ve nesne gruplarının özellikleri hakkındaki makul ölçüde kesin tutumlar (Nisbett ve Ross, 1980), gerçek olduğu düşünülen dünya hakkındaki psikolojik olarak sahip olunan öncül, önerme ve anlayışlar (Richardson, 1997) gibi tanımlamalar da mevcuttur. İnanç kavramına ilişkin tüm bu tanımlara karşın bu yöndeki bir çabaların eninde sonunda bilgi ile inanç arasındaki ayırımı gelip dayandığı (Deryakulu, 2006) söylenebilir. İnanç, insanın zihninin belli sosyo-kültürel ve dilsel tercihlerinin bir ürünü olduğu, bilginin ise, seçilmiş, doğrulanmış ya da yeter düzeyde temellendirilmiş inançları simgelediği (McCarthy ve Sears, 2000; akt: Aydın, 2007) söylenebilir.

Thompson (1992; akt. Furinghetti ve Pehkonen, 2003: s:43), inançları bilgidan ayıran üç boyut olduğunu öne sürmüş ve bu boyutları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Özneler arası uzlaşmanın derecesi,
- İnançların ve bilginin kabul edilmesi için ihtiyaç duyulan kanıtların türü,
- Bilgi, hakikat ve kesinlik kavramlarıyla ilgiliyken inançların ise şüphe ve tartışma kavramlarıyla ilgili olmasıdır.

Aslında hem inancın, hem de bilginin birer zihinsel yapı olduğu, benzer bileşenlerden oluştukları, aralarındaki temel farkın ise, bu bileşenlerin bütün içinde kapladıkları alanın büyüklüğü ve ediniliş biçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Gerek bilgiler, gerekse inançlar hem bilişsel, hem de duyuşsal bileşenlerden oluşmaktadır. Ancak bilgide ağırlıklı olarak yer kaplayan öge sistemli, tutarlı ve mantıklı biçimde düzenlenmiş bilişsel içerik iken; inançta duyuşsal (duygusal, değerlendirici ve yargılayıcı) ögedir (Deryakulu, 2006). Bu iki kavram arasındaki en belirgin farklılık bilginin doğrulanabilir ya da gerekçelendirilebilir olmasıdır. Bu bağlamda, doğrulanabilir beklentiler bilgi, doğrulanamayan beklentiler de inanç olarak tanımlanabilir (Hacıkadıroğlu, 2002). İnançlar ve bilgi arasındaki farka ilişkin olarak Nespon (1987) da, bireylerin bilgi sistemlerinin doğru, geçerli, tutarlı, eleştiri ve değişime açık yapısına karşılık, inanç sistemlerinin doğruluğu, geçerliliği ve tutarlılığı tartışma götürür, değişime ve eleştiriye oldukça dirençli bir yapısı olduğunu vurgulamıştır.

Felsefi bakış açısında hem bilginin hem de inancın insanları belli durumlarda bir takım beklentiler içerisine sokan ve bunlar aracılığıyla da davranışlarını etkileyen zihinsel durumlar olduğu belirtilebilir (Hacıkadıroğlu 2002; Denkel 2003). Bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların ve gösterdikleri davranışların tümünde sahip oldukları inanç sistemlerinin etkisinin olduğu söylenebilir (Pajares 1992; Hofer ve Pintrich 1997).

Eğitim alanyazını incelendiğinde öğretmenlerin inançlarına büyük önem verildiğinin belirtilmesine karşın halen inanca ilişkin açık bir tanımının yapılmadığı görülmektedir (Savaşçı-Açıkalm 2009). Öğretmen inançları üzerine çalışmalarda yaşanan zorluklar arasında, inanç yapıları, farklı anlayışlar, zayıf kavramsallaştırmalar, tanımsal sorunlar ve alanyazında inanç kavramının tanımlarına ilişkin farklılıklar sayılabilir (Munby 1982; Pajares 1992; Calderhead 1996).

Son zamanlarda öğretmen eğitiminde birbiri yerine kullanılan inanç ve bilgi kavramlarına ilişkin ayrıma daha fazla vurgu yapan Fenstermacher (1994) de bilginin inanca göre daha fazla epistemolojik statüye sahip olduğunu ve bilginin savunulabilir ve desteklenebilir olduğunu iddia etmiştir. Diğer taraftan bilgi ve inanç kavramlarına ilişkin olarak, Pajares (1992) bilginin daha katı ve denetlenebilir bir yapıya sahip olduğunu ancak inancın daha az denetlenebilir ve esnek bir yapıda olduğunu belirtmektedir.

Eğitim psikolojisi alanında bilgi ve inanç kavramları arasındaki farklılığa ilişkin olarak inancın bilgiye göre duygu-yoğun bir içeriğe sahip olduğu ya da bir önermeye duygusal katılımı gerektirdiği (Goodenough, 1993) ve bu duygusal içeriğin bilgi ve inanç kavramları arasında önemli bir ayrım olabileceği şeklinde bir bakış açısı da söz konusudur (Southerland, Sinatra ve Matthews, 2001).

Özetle, eğitimbilimsel açıdan hem bilginin hem de inançların yaşantılardan kaynaklandığı kabul edilmekle birlikte, inançların daha çok günlük yaşantılardan, bilginin ise daha çok formal ya da okul yaşantılarından edinildiği söylenebilir. Bu bakış açısına göre de bilgi, formal öğrenmenin bir sonucu olarak nesnel ya da olgusal bir biçimi, inanç ise kişisel, duyuşsal ve öznel özellikleri ile değerlendirilmektedir (Alexander ve Dochy, 1995).

Epistemolojik İnanç

Epistemolojik inancın ne olduğuna ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Epistemolojik inançlar, bu alanda ilk çalışmaları yapan Perry (1981) tarafından, “*bir bireyin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve kriterleri üzerindeki görüşleri*” (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001, ss:247) şeklinde tanımlanmıştır. Deryakulu (2006, ss:259) tarafından, bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inanışlar/inançlar genel bir şekilde “*bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları*” olarak tanımlanmıştır. Jehng Johnson ve Anderson (1993), tarafından ise “*bilginin ve öğrenmenin doğası hakkındaki sosyal olarak paylaşılan sezgiler*” olarak tanımlanmıştır. Jehng ve diğerleri (1993), bu inançların, entelektüel kaynaklara ulaşılan ve bu kaynakların kullanıldığı bir bağlam oluşturduğunu öne sürmüştür. Schommer (1993)’e göre bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin bu bireysel inanışlar epistemolojik inançlar olarak adlandırılır.

Bir kimsenin kendi anlamlandırmaları, bilgisi ve stratejileri hakkındaki bilgisini temel alan metabilişsellik aksine epistemolojik inançlar; bilmenin sınırları, belirliliği ve ölçütleri hakkındaki daha temel varsayımlardır. Ayrıca bu inançlar, bilginin hangi durumlarda ve hangi kaynaklardan elde edildiğini de içermektedir (Bauer, Festner, Gruber, Harteis ve Heid, 2004). İnsan bilgisinin doğası ve doğrulanması anlamında epistemolojik inançlar; bireylerin dünyayı nasıl bildikleri, bilgi ve bilmeyi nasıl oluşturdukları, yorumladıkları ve doğruladıklarına ilişkin olarak uzun zamandan bu yana felsefecilerin, psikologların, psikolojik danışma ve rehberlik alanı uzmanlarının ve eğitimbilimcilerin ilgi alanları arasında yer almaktadır (Eren, 2006).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi epistemolojik inançların tanımları daha önce de tartışılan ‘inanış/inanç’ tanımlarındaki farklılıklara göre şekillenmektedir. Buna göre epistemolojik inanışlara bilginin ve öğrenmenin doğası hakkındaki görüşler, düşünceler, öznel inançlar, sezgiler, bakış açısı, tutum, zihinsel yapılanma vb. gibi anlamlar da yüklenebilir (Kaplan, 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). Bireyin düşünce ve davranışları üzerinde inançlarının sahip olduğu bu güçlü belirleyici etki,

eğitmcilerin çeşitli kategorideki inançları, öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate almalarını zorunlu kılmıştır. Eğitim alanındaki çeşitli kuramlar zaman zaman farklı türdeki inançları ön plana çıkarmış ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmiştir. Örneğin; disiplinlerin öğretimi üzerine odaklanan yaklaşımlar, temel ilgileri öğrenci ve öğretmenlerin fen, matematik, tarih vb. gibi içerik alanlarına ilişkin inançlarına yönelmiştir. Sosyo-bilişsel kuram öz yeterlilik inançlarının, sosyal öğrenme kuramı ve yükleme kuramı denetim odağı inançlarının, bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuram öz kavramı, öz saygı gibi bireylerin kendilerine ilişkin çeşitli inançlarının ve yapılandırmacılık yaklaşımı ise bilgi ve öğrenmeyle ilgili inançlarının yani epistemolojik inançlarının üzerine yoğunlaşmıştır (Deryakulu, 2006).

Epistemolojik İnançlara İlişkin Yaklaşımlar

Bireysel epistemolojik inançlara ilişkin ilk araştırmalar 1960'lı yıllarda Perry tarafından yapılan çalışmalarla başlamış, bu çalışmalar daha sonraki yıllarda birçok araştırmacıya yapacakları çalışmalarda önderlik etmiştir. Perry tarafından temelleri atılan bu alanda zamanla eğitim ve psikoloji araştırmacıları bireylerin epistemolojik inanışları üzerinde çeşitli çalışmışlar yapmış birçok yeni yaklaşımlar ortaya çıkarmışlardır (Schommer 1990, Hofer 1997; Schommer 1998; Brownlee ve diğerleri 2001; McLeod 2002; Whitmire 2004; Schommer-Aikins 2004; Deryakulu 2004, 2006).

Epistemolojik inançlar konusunda gerçekleştirilen çalışmalara yönelik çeşitli yaklaşımlar incelendiğinde, bireysel epistemolojik inanç kavramsallaştırılmasına yönelik çeşitli yollar kullanıldığı görülmektedir. Bu yönde gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmında, bireylerin “*bilgi ve bilme*” hakkındaki düşüncelerinin gelişimsel doğası ve gerçekleşen gelişimin genel, sistematik ilerleyişinin temele alındığı dikkati çekmektedir. Bireylerin bilgi ve bilme hakkındaki düşüncelerinin gelişimine ve bu gelişimdeki sistematik ilerleyişe odaklanan bu çalışmalar, gelişimsel yaklaşımlar olarak nitelendirilmektedir. İkinci bir durum ise epistemolojik inançların, daha çok ya da daha az bağımsız inançlar sistemi olarak ele alındığı yaklaşımlar olup bunlar da sistem yaklaşımları şeklinde nitelendirilmektedir (Ayaz, 2009). Aşağıda epistemolojik inançlara ilişkin geliştirilen, gelişimsel ve sistem yaklaşımları ve bu yaklaşımlara ilişkin geliştirilen ölçme araçlarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Gelişimsel Yaklaşımlar

Bireylerin bilgi ve bilmeye dair inançlarında gelişimsel bir ardışıklık olduğu varsayımına dayanan bu yaklaşımlarda, her bir bireyin çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir süreklilikte bilgi ve bilmeye ilişkin inançlarında bilişsel gelişimin düzeylerine göre basitten karmaşığa doğru epistemolojik bir gelişimin söz konusu olduğunu iddia ederler (Hofer, 2001).

Gelişimsel yaklaşımlar başlığı altında incelenebilecek yaklaşımlar;

- 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*

örnek olarak verilebilir.

Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Yaklaşımı

William Perry bireylerin epistemolojik gelişimlerini inceleyen ilk araştırmacılardan biridir. Perry, Sprinthall, Wideman ve Jones (1968) Harvard Üniversitesi büyük çoğunluğu erkek olan bir grup lisans öğrencisiyle üniversiteye ilk başladıkları andan son sınıfa geldikleri zamana kadar boylamsal olarak gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin bilgiye ilişkin inançlarındaki değişimi incelemiş ve üniversite yılları boyunca zihinsel gelişimlerine odaklanarak çalışmışlardır. Perry yapmış olduğu bu boylamsal araştırmalarda öğrencilerle görüşmeler yapmış, “*Eğitim Değerleri Kontrol Listesi (Checklist of Educational Values- CLEV)*” olarak adlandırdığı bir ölçme aracı geliştirmiştir.

Perry, araştırma sürecinde öğrencilerle yaptığı tüm görüşmeler ve ölçme aracı uygulamaları sonrasında öğrencilerin üniversiteye ilk geldiklerinde bilginin mutlak ve kesin (ya doğru ya yanlış), basit, kolay anlaşılır, birbiriyle ilişkisiz parçalardan oluşan bir yapıya sahip ve bir uzman (otorite) tarafından oluşturulup öğrencilere aktarılan bir

şey olduğuna inanarak geldiklerini, son sınıfa doğru ise, bilginin mutlak ve kesin olamayacağına, yani duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine, birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna ve akıl yoluyla ya da deneysel kanıtlara dayanılarak birey tarafından üretildiğine inandıklarını saptamıştır (Deryakulu, 2006).

Perry öğrencilerle yaptığı açık uçlu görüşmeler sonucunda öğrencilerin kendi deneyimlerini nasıl yorumladıklarını incelemiş ve bu süreç boyunca Perry öğrencilerin bilginin önemi ve kökeni hakkında kişisel varsayımları olduğu kararına varmıştır. Bireylerin, kişisel varsayımlarına dayalı farklı aşamalarda olduğuna inanmıştır (Moore 1994, Hofer 1997; Schommer 1998; Hofer 2001; Mcleod 2002; Deryakulu 2006).

Perry, yapmış olduğu çalışma sonucunda öğrenci görüşmelerinden elde ettiği bulgulara dayanarak ortaya koyduğu ve bireylerin epistemolojik gelişimlerini açıkladığı zihinsel ve ahlaki gelişim yaklaşımı 4 kategori ve bir birinden farklı 9 gelişimsel aşamadan oluşmuştur (Hofer, 1997).

Bu dokuz gelişim aşaması ve dört kategori aşağıdaki gibi (Hofer, 1997);

1. Kategori: İkililik (ikicilik) (Dualizm): Dualizm kategorisi Aşama 1 ve 2'den oluşmaktadır. Dualist bireyler, bilginin mutlak ve kesin olduğuna (ya doğru, ya yanlış); doğru bilginin uzmanlar/öğreticiler tarafından oluşturulup öğrencilere iletiildiğine inanmaktadırlar.

- **1. Aşama:**

Bireyler tüm problemlerin doğru bir çözümü olduğuna inanır. Bu aşamada mutlak doğru ve mutlak yanlış görüşü mevcuttur. Başka bir deyişle bireyler dünyayı “Otorite -Doğru –Biz” dünyası ikilemine ve “Yasadışı-Yanlış-Diğerleri” nin dünyasına bölmeye yönelirler. Bu aşamadaki bireylerin görevi doğru cevabı öğrenmektir.

- **2. Aşama,**

Yasa öncesi çeşitlilikte, bireyler farklı görüşleri kabul etmeye başlarlar. Ancak hala bazı görüşlerin doğru bazı görüşlerin ise yanlış olduğunu düşünürler. Dolayısıyla bu aşamadaki bireylerin görevi doğru cevabı bulmak ve yanlış cevabı göz ardı etmektir.

2. Kategori: Çoğulculuk (Çoğulluk) (Multiplicity): Çoğulculuk kategorisi Aşama 3 ve 4'ten oluşmaktadır. Çoğulcu bireyler, uzmanların bilgisinin kesin olmayacağına ancak gerçeğin yine de bilinebilir olduğuna inanmaktadır. Aynı zamanda bu bireyler tüm görüşlerin eşit derecede geçerli olduğuna dair inanç taşımakla birlikte her kişinin kendi görüşlerini oluşturmada hak sahibi olduğuna inanmaktadır.

- **3. Aşama:**

Bireyler belirsizlik (şüphe) ve farklılığın (çeşitliliğin) olabileceğini kabul ederler. Bunlar “*doğru-yanlış ve henüz bilinmeyen yanıtlar*”dır (Moore, 2002). Böylece bu aşamadaki bireylerin görevi doğru cevabın nasıl bulunduğunu öğrenmektir.

- **4. Aşama:**

3. Bakış açısının “*henüz bilinmeyen yanıtlar*” görüşü yeni bir netlik (kesinlik) olan “*biz asla kesin olanı bilemeyiz*” görüşüne dönmüştür (Moore, 2002). Böylece bu aşamadaki bireylerin görevi fikirlerini (görüşlerini) geliştirmektir.

3. Kategori: Bağlamsal Görecilik (Görelilik) (Contextual Relativism): Görecilik kategorisi Aşama 5 ve 6'dan oluşmaktadır. Göreci düşünen bireyler bilginin etkin ve kişisel olarak üretildiğine inanırlar. Bu bireyler mutlak gerçek olarak gördükleri olgular dışında kişisel görüşler geliştirerek kendilerinin etkin bir üretici olduklarına ve göreceli bir dünyaya uyum sağlamanın gerekliliğine inanırlar.

- **5. Aşama:**

Bireyler bağlama bağlı olarak bazı görüşlerin diğerlerinden daha iyi olduğuna inanırlar. Böylece bireyler duruma göre etkin bir şekilde seçeneklerini anlamlandırır. Bu aşamadaki bireylerin görevi yanıtları değerlendirmeyi öğrenmektir.

- **6. Aşama:**

Bireyler göreceli bağlamlarda bağlılıkla karar verme gereksinimini fark ederler.

4. Kategori: Göreliliğe Adanmışlık (Bağlılık): Bağlılık kategorisi Aşama 7, 8 ve 9'dan oluşmaktadır. Bağlılık düzeyindeki bireylerde ise göreceli düşünmeye devam etmekle birlikte bu bireyler, kariyer, ilişkiler ve kişisel kimliklerine karşı yükümlü olduklarını iddia ederler. Böylece bu bireyler belli bir bakış açısı ya da görüşe karşı esneklik ancak güçlü bir biçimde de bağlılık söz konusudur.

- **7. Aşama**
Bireyler kendilerini ilgilendikleri bağlama adarlar.
- **8. Aşama**
Bireyler adanmışlığın etkilerini tecrübe ederler ve sorumluluk düşüncesini keşfederler.
- **9. Aşama,**
Bireyler adanmışlığın (bağlılığın) devam eden bir süreç olduğunu kabul ederler.

Kadınların Bilme Yolları

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986), öncelikli olarak Perry'nin yaptığı araştırmaları inceleyerek bu yaklaşımın yalnız beyaz ve eğitilmiş erkeklerin görüşlerine dayalı olduğunu görmüş ve bu durumu eleştirmişlerdir. Perry'nin katılımcılarının yalnız erkek öğrencilerden oluşmasından dolayı kadınların bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin inançlarını yansıtmadığı düşüncesiyle kadınların deneyimlerine dayalı olan epistemolojik inanışlarına odaklanarak farklı eğitim seviyelerine, yaş ve hayat şartlarına sahip çeşitli bayanlarla görüşmüşlerdir (Hofer 2001; Brownlee ve diğerleri 2002; Deryakulu 2006). Araştırmada katılımcılar kadın olduğundan dolayı araştırma "*Kadınların Bilme Yolları Yaklaşımı*" olarak adlandırılmıştır (Whitmire 2004; Deryakulu 2004).

Belenky, Perry'nin açık uçlu sorularını kullanarak, dokuz farklı eğitim durumundaki 135 kadınla, nasıl öğrendikleri, bildikleri ve bilgilerini nasıl değiştirdikleri ile ilgili geniş kavramsal sorulardan oluşan 2 ila 5 saat arasında süren görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde olgusal yaklaşımlarla ilgili sorular ele alınmış; bunu takiben çalışmaya katılan bireylerin kendi cümleleriyle deneyimlerini tanımlamaları istenmiştir. (Brownlee ve diğerleri 2001; Whitmire 2004; Deryakulu 2006).

Belenky ve diğerleri (1986), yapmış oldukları araştırmada kadınların otorite, bilgi ve gerçekliğin dünyasına ilişkin benzersiz bakış açıları olduğunu tespit etmişlerdir. Perry bilgi ve gerçekliğin doğasını incelerken, Belenky ve arkadaşları, kadınların bilgi ve gerçeklikle ilişkisini vurgulamışlardır. Ayrıca kadınların bilen kişiler olarak kendi haklarındaki düşünceleri üzerine çalışmışlardır (Brownlee ve diğerleri 2001; Whitmire 2004).

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinden sonra oluşturulan bu yaklaşımda kadınların epistemolojik gelişimleri beş temel aşamaya ayrılmıştır.

1. Sessizlik (Silence): Bu aşamadaki kadınlar, kendilerini bilgisiz ve edilgen olarak görürler. Bilginin doğruluğu veya yanlışlığı konusunda uzmanların yönlendirmelerine ihtiyaç duyarlar ve uzmanların söylediklerini mutlak ve kesin olarak kabul ederler. Bu durumdan dolayı kadınlar sessiz kalırlar.

2. Bilgi Alma (Received Knowing): Bu aşamadaki kadınlar bilgi ve gerçeği kendi kaynakları dışında bir otorite tarafından belirlendiğine ve bunu pasif biçimde başkalarından edindiklerine inanırlar. Bilgi edinme sürecinde pasif öğrenmeyi tercih ederler. Bu aşama Perry'nin ikicilik (Dualizm) aşamasına benzer.

3. Öznel Bilgi (Subjective Knowledge): Bu aşamadaki kadınlar bilgiyi kişisel, özel ve öznel bilinen olarak görürler. Bu şekilde bilgi kaynağı olarak kendilerini de görme eğilimindedirler. Başkalarının görüşleri kadar kendi görüşlerini de bilgi edinme sürecine dâhil ederler. Bir süre sonra kendi deneyim ve sezgilerini bilgi kaynağı olarak görmeye başlarlar. Bu aşama Perry'nin çoğulculuk (Multiplicity) aşamasına benzer.

4. İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge): İşlemsel bilgi aşamasında iki tür yöntem vardır: Bunlar bağlantılı ve bağlantısız bilmedir. *Bağlantısız bilme*, bağımsız, kişisel olmayan (genel), nesnel ve eleştiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda şüphe önemli bir kavram olup, dışardan alınan her türlü bilgi öncelikle şüpheyle karşılanıp kaynaklar tarafından kanıtlanınca bilgi olarak kabul edilebilir olmaktadır. Bu yöntemde bilgi edinme süreci daha akademik (formal) bir gelişim izlemektedir. *Bağlantılı bilme* ise empatik ve önemseyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda başkalarının düşüncelerine karşı empatik bakış ve farklı düşünceleri önemseyen bir anlayış hâkimdir (Belenky ve diğerleri 1986; Clinchy 2002).

5. Yapılandırılmış Bilgi (Constructed Knowledge): Bu aşamada kadınlar bilginin (yapılandırılabilir) inşa edilebilir ve bilen kişiyle bilinenin

(bilginin) yakın bir ilişki içinde olduğuna inanırlar (Belenky ve diğerleri, 1986).

Kadınlar, uzman bilgileriyle kendi bilgilerini içeriğe bağlı olarak birleştirir ve tüm bilgiyi genel olarak değerlendirirler.

Epistemolojik Yansıtma Yaklaşımı

Baxter Magolda (1992), çalışmasına Perry tarafından daha önceden kanıtlanmış veriler ışığında, öğrencilerin düşünme yollarını ölçmeyi amaçlayan bir girişim olarak başlamıştır. İlk çalışmada hem lisans hem de yüksek lisans seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik yansıtmasının ölçümü amacıyla yazılı bir ölçek geliştirilmeye ve bu ölçeğin doğrulanması ve geliştirilmesine odaklanmıştır. Baxter Mogolda 1986 yılında üniversitesinde öğrenim gören ve tesadüfi olarak seçilen 101 öğrenciyle 5 yıl sürecek boylamsal bir çalışmaya başlamıştır. Bu çalışmada öğrencilere doldurmaları için *Measure of Epistemological Reflection (MER)* ölçeğini uygulamış, aynı zamanda her öğrenciyle açık uçlu görüşmeler yapmıştır. Baxter Mogolda üniversite öğrencileriyle 5 yıl süren boylamsal çalışmayla geliştirdikleri epistemolojik yansıtma yaklaşımında bilgi gelişiminin kesinliği, sınırı ve doğası hakkında varsayımına odaklanmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan epistemolojik yansıtma yaklaşımında aşamalar

1. Mutlak (absolute) Bilme
2. Geçişsel (transitional) Bilme
3. Bağımsız (independent) Bilme
4. Bağlamsal (contextual) Bilme olarak dört aşamaya ayırıldı (Hofer ve Pintrich, 1997).

1. Mutlak (absolute) Bilme: Bu aşamada bireyler bilgiyi kesin (mutlak) olarak görür ve uzmanların tüm yanıtları bildiğine inanırlar. Bu aşamadaki bireylerin görevi gerçekleri ezberlemektir. Bu aşamanın 2 basamağı vardır.

Bunların biri daha çok kadınlar tarafından uygulanan “*bilgiyi alma modeli*” (*receiving knowledge*) diğeri ise daha çok erkekler tarafından uygulanan “*hakim bilgi modeli*” (*mastering knowledge*)’dir. Bilgiyi alma modeli daha özeldir ve işbirliğine dayalı akran ilişkilerine dikkat çeker. Öte yandan hâkim bilgi modeli ise daha geneldir ve akran rekabetini (yarışını) vurgular.

2. Geçişsel (transitional) Bilme: Bu aşamada bireyler bilgi ve bilmenin belirsizliğini (şüpheliğini) anlamaya başlarlar. Bu aşamadaki bireylerin görevi bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi anlamak ve önceki modelden çok kendi bilgileri hakkındaki düşüncelerinden daha çok emin olmaktır. Bu aşamada 2 model mevcuttur. Daha çok kadınlar tarafından uygulanan *kişilerarası bilme* ve daha çok erkekler tarafından uygulanan *genel bilmedir*. Kişilerarası bilme öğretmenlerin fikirlerini birbiriyle paylaşıp bir araya getirmeye dayalı akran gruplarının rollerini vurgular. Genel bilme ise bireylerin fikirlerini değerlendirmek için bireylerin kendi düşünceleri hakkındaki görüşler üzerinde durur.

3. Bağımsız (independent) Bilme: Bu aşamada ise bireyler bilginin sürekli olarak mutlak olmadığını fark ederler. Bu aşamada 2 model mevcuttur: *Bireylerarası bilme* ve *Bireysel bilme*. Daha çok kadınlar tarafından uygulanan bireylerarası bilme bireyin hem kendi fikirlerini hem de başkalarının fikirlerini kabul eder. Daha çok erkekler tarafından uygulanan bireysel bilme, bir oranda diğerlerinin düşüncelerine değer verirken daha çok bireyin kendi düşüncesine odaklanır.

4. Bağlamsal (contextual) Bilme: Son aşama olan bağlamsal bilmede ise öğrenciler kendi fikirlerini diğer bireylerin fikirleriyle değiştirir ve onların fikirleriyle karşılaştırırlar. Ayrıca öğrenciler bağlam içinde temel ifade üzerine bilgiyi uygular ve değerlendirirler. Bağlamsal bilmenin anahtar ögesi bir bağlam içinde yargılama yoluyla kanıtlara ilişkin bireysel olarak bir bakış açısının yapılandırılması ve yaratılmasıdır (Baxter Magolda, 1992).

Yansıtıcı Yargı Yaklaşımı

King ve Kitchener (1994), akıl yürütmenin altında yatan epistemik varsayımlarına ilişkin çalışmalarını, Dewey (1938)'in yansıtıcı düşünme çalışmalarıyla birlikte Perry (1970)'nin çalışmaları üzerine inşa etmiştir. Lise öğrencilerinden orta yaş yetişkin bireylere kadar birçok kişiyle 15 yıl sürecek görüşmeler yapılmış bu durum yansıtıcı yargı modelinin detaylandırılmasına yol açmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonrası King ve Kitchener lise öğrencileri ve yetişkinlerdeki karmaşık düşünce gelişimini tanımlayan *Yansıtıcı Yargı Modelini-Reflective Judgment Model (RJM)* oluşturmuşlardır (Hofer ve Pintrich, 1997).

King ve Kitchener'in yansıtıcı yargı yaklaşımı sıralı bir gelişim yaklaşımıdır. Yaklaşım bireylerin yapısal problemleri nasıl algılayıp mantıklı hale getirdiklerini tanımlayan farklı yedi aşamayı içermektedir. Bu aşamalar kesin bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği ve bir bireyin bilgiyle ilgili varsayımları ışığında nasıl doğrulandığını içermektedir. Her aşamadaki varsayımlar bireyin bir olay hakkında yargıda bulunmak, uygun bilgiyi organize etmek ve algılamak için kullandığı kategorileri içerir (Kitchener vd., 1989, Akt: Eroğlu, 2004).

King ve Kitchener (1994) tarafından önerilen yedi aşamalı yaklaşım içinde 1, 2 ve 3. aşamaları kapsayan (Yansıtma Öncesi Düşünceler (pre-reflective), 4 ve 5. aşamaları kapsayan (Yarı Yansıtıcı Düşünme Evresi (Quasi-reflective thinking), 6 ve 7. aşamaları kapsayan (Yansıtıcı Düşünme Evresi (Reflective thinking) üç kategori vardır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Sözü edilen aşama ve kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Kategori: Yansıtma Öncesi Düşünme Evresi (*Pre-reflective thinking*)

1.aşamada bireyler bilgiyi mutlak olarak görürler ve sorgulamadan kabul ederler. Bilgi ancak gözlem yoluyla elde edilebilir: "*Gördüğüm şeyi biliyorum*".

2. aşamada bireyler bilgiyi kesin olarak mutlak görür ancak hemen işe yarar bulmazlar. Bireyler ebeveyn ve öğretmenler gibi otoritelere göre inançlarını meşrulaştırırlar ve otoriteleri doğru bilginin kaynağı olarak görürler. "*Eğer bilgi haberlerde varsa, doğru olmalı*" diye düşünürler.

3. aşamada ise bireyler bilginin mutlak olabileceğini veya bilginin geçici olarak mutlak olmayabileceğini düşünürler. İnançlar, otorite görüşlerinin onayıyla doğrulanır: *İnsanların şu ya da bu şekilde herkesi ikna edebilmek için verilebileceği bir kanıt var olduğunda işte o zaman bilgi olacaktır.* Dolayısıyla, bireyler iyi ve kötü (doğru –yanlış) yapılandırılmış problemler arasında ayırım yapamazlar. Uzmanlardan elde edilen bilgiler mutlak bilgi olarak kabul edilirken, kişisel inanç ve düşünceler ise mutlak olmayan bilgileri temsil eder.

2. Kategori: Yarı Yansıtıcı Düşünme Evresi (Quasi-reflective thinking)

4. aşamada ise durumsal değişkenlerden dolayı bilgi mutlak değildir varsayımıyla nitelendirilir.

5. aşamada birey gerçeğin var olduğunu ancak tam anlamıyla bilinemeyeceğini bilginin de bireysel algılama ve değerlendirme ölçütlerine bağımlı olduğunu kabul eder. *“Neyin bilindiği daima bilenin bakış açısı ile sınırlıdır”.*

3. Kategori: Yansıtıcı Düşünme Evresi (Reflective thinking)

6. aşamada bilgi belirsiz ve bağlamsaldır ama bilgiyi organize etmek ve bakış açıları karşısında sonuca ulaşmak için gerekçelendirmek mümkündür. Bireyler bilgiyi değerlendirir ve sonuçlarını diğer bireylerin fikir ve ifadeleriyle karşılaştırarak oluştururlar. Bilgi etkin bir şekilde yapılandırılır ve içeriğe bağlı olarak anlaşılması gerekmektedir yargılar ise yeniden değerlendirmeye açıktır. Uzman otoritelerin bilgilerine atıflar yapılabilir ama bu bilgiler eleştirel bir şekilde değerlendirilir. Sonuç olarak bu aşamada çıkarımlar durumsal ve sınırlandırılmış olarak kalır. *“Konu üzerinde kişisel bir tutum için yeterince emin olduğunda bir noktaya gelirsin”.*

7. aşamada bireyler, bilginin etkin biçimde bireysel olarak eldeki konuya veya soruna ilişkin veri ya da kanıtların araştırılması ve bunların değerlendirilmesi sürecinin bir ürünü olduğuna inanmaktadırlar. Bilgi kötü oluşturulmuş bir problem hakkında çözümün bir sonucu olarak

yapılandırılır. Bilgi meydana getirildiği bağlamla ilişki içinde değerlendirilmelidir. Bireyler her ne zaman yeni kanıtlar ortaya çıkarsa kendi sonuçlarını yeniden değerlendirirler (King ve Kitchener 1994; Duell ve Schommer-Aikins 2001; Whitmire 2004; Hofer ve Pintrich 1997).

Özetle, yansıtıcı yargı modeli ön-yansıtıcı düşünme, yarı-yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme şeklinde belirlenen düşünme biçimlerini bireylerin bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin inançlarını içermektedir. Ayrıca, modelde söz konusu düşünme biçimleri gelişimsel evreler kapsamında ifade edilmekte ve bu doğrultuda bireylerin problem çözme süreçlerinde, özellikle de tartışmalı konulara ilişkin yaklaşımlarında farklı stratejiler geliştirebilecekleri görüşü kabul edilmektedir (Eren, 2006). Hofer ve Pintrich (1997)'e göre, Perry (1970), Belenky ve ark (1986) ve Baxter Magolda (1992) tarafından oluşturulan yaklaşımlar üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının, kendi eğitim deneyimlerinin onların yorumlarını nasıl etkilediğine odaklanmışlardır.

King ve Kitchener (1994) tarafından oluşturulan yaklaşım da ise üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının düşünme ve muhakeme etme yeteneğini nasıl etkilediğini incelemiştir. Yukarıda açıklanan dört yaklaşımda gelişimseldir. Üniversite öğrencileri bir dizi aşama aracılığıyla ilerler ve hiyerarşik bir biçimde konumlandırılır. Okul yıllarının başlangıcında üniversite öğrencileri genellikle bilginin yanlış ve doğru görüntüsüne ilişkin mutlak görüşlere sahiplerdir. Öğrenciler, okul deneyimleri (program ve ders dışı) sayesinde oluşturulmuş olan bağlam üzerinde göreceli ve şartlı olarak bilgi almaya başlarlar (Whitmire, 2004).

Epistemik Şüphe Yaklaşımı

Okul öncesi dönemden ergenliğe kadar epistemolojik inançların nasıl geliştiğine odaklanan Epistemik Şüphe yaklaşımı Boyes ve Chandler (1992) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın temel unsuru çocukların bilginin kesinliğine ilişkin inançlarıdır. Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, araştırmacıların çalışmalarının varsayımlarını oluşturmalarında, teorik çerçeve sağlamıştır. Araştırmacılar, bir bireyin epistemolojik gelişimine ilişkin hipotezlerinde, kimlik ve bilişsel gelişimin önemli etkileri olduğunu savunmuşlardır. Boyes ve Chandler (1992) epistemolojik gelişimi naif

realist düzey, realizm savunusu, dogmatizm-şüphecilik eksenini ve şüphecilik sonrası mantık olmak üzere ana hatlarıyla dört gelişim düzeyine ayırmıştır (Duell ve Schommer-Aikins 2001; Hallet, Chandler ve Krettenauer 2002).

1. Düzey: Naif Realist Düzey (*Naively Realistic stage*): Okul öncesi yılları kapsayan bu düzeyde, çocuklar bilginin doğrudan gözleme dayalı olduğuna inanırlar. Bu düzeyde farklı çocuklar farklı şeyleri gözlemlediklerinden dolayı çocuklar arasında çatışmalar doğar ve bundan dolayı farklı bakış açılarına sahip olurlar.

2. Düzey: Realizm Savunucusu (*Defended Realism stage*): Bu düzeyde çocuklar öznelliği, önyargıyı ve farklılaşan bakış noktalarını kabul etmeye başlayarak çocukların bu düzeyi Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarından somut işlemler dönemiyle çakışmaktadır.

3. Düzey: Dogmatizm-Şüphecilik Eksenini (*Dogmatism-Skepticism Axis stage*): Bu aşama Piaget'in bilişsel gelişim düzeylerinden soyut işlemler aşamasına denk gelir. Bu aşamada bireyler bilgiyi şüpheyle karşılayarak bilginin gözlemlerle elde edilenden çok yapılandırılmış bir ürün ve muğlak olarak görmeye başlarlar.

Çocuklar bilgiyi bu şekilde ele almalarıyla oluşan bu belirsizliğe aşağıdaki iki yoldan birini kullanarak yanıt bulurlar:

- Dogmatik düşünme bilginin otoriteden elde edildiği ve ona bağlı düşünme olarak geliştiğini ifade etmektedir.
- Şüpheli düşünme çocukların herhangi bir bilgiyi kabul etmeleri ve o bilgiler üzerine uzlaşma sağlamaları için tüm ön beklentilerinden vaz geçmelerini gerektirir. Bu düşünme aşamasında şüphe en önemli kriterdir.

4. Düzey: Şüphecilik Sonrası Mantık (*Postskeptical Rational Stage*): Formal işlemler döneminin gelişmiş düzeylerinde, yetişkin bireyler bilginin yalnızca kısmi kesinliği üzerinden de rasyonel kararların alınabileceğine ve diğer seçenekler arasından bazı kararların daha iyi olduğunun saptanabileceğine inanmaya başlamaktadırlar. Başka bir

deyişle, bu evrede bilgi mutlak bir kesinlikten çok kısmi ve tamamlanmamış bir gerçekliğe sahip olarak ele alınmakta ve rasyonel kararların kanıtlara dayalı olarak ele alınması gerektiğine inanılmaktadır. Dolayısıyla, bu evre her görüş ya da iddianın eşit düzeyde doğru olarak değerlendirilmediği, otoriteden kaynaklanan bilginin mutlak bir doğruluğa sahip olmayabileceği, kanıtlara dayalı değerlendirme ve rasyonel bakış açısının ön plana alındığı bir evredir (Schommer 1994; Duell ve Schommer-Aikins 2001; Gamon ve Bragdon 2003; Leslie, German ve Polizzi 2005; Eren 2006).

Yapılan açıklamalar ışığında epistemik şüphe yaklaşımının epistemolojik gelişimi, çocukluktan ergenlik dönemine geçiş süreci ile birlikte bilişsel gelişim tabanında değerlendirdiği görülmektedir. Ergenlik döneminin özellikle kişilik geliştirme sürecini kapsadığı düşünülürse, bireylerin kişilik gelişimi için gerekli düşünme süreçlerinin epistemolojik gelişim tarafından sınırlandırılabilirliği söylenebilir (Ayaz, 2009).

Epistemolojik Anlayış-Kuhn Tartışmacı Uslamlama Yaklaşımı

Bireylerin günlük yaşamda yer alan bilgi hakkındaki görüş ve inançlarını ortaya çıkarmaya çalıştığı çalışmada Kuhn katılımcı olarak: gençler, 20'li, 40'lı ve 60'lı yaş gruplarına ait kişileri kullanmıştır. Kuhn'un araştırmasının önemli unsuru geniş bir çalışma grubunu içermesidir. Katılımcılarla bireysel bir şekilde görüşmeler yapılmıştır. Kuhn bireylerle onları gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık yıllarına (20 li 40 lı 60 lı yıllarına) götürerek yaptığı görüşmelerle bireylerin günlük yaşamdaki bilgi hakkındaki görüş ve inançlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Katılımcılardan toplumsal ikilemler hakkındaki tutumlarını tanımlamaları istenmiştir. Katılımcılar birer görüş ileri sürmüş ve kendi epistemolojik standartlarını tartışmışlardır (Duell ve Schommer, 2001).

Araştırmada katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda oluşturulan epistemolojik gelişim modeli, Gerçekçilik (realism), Mutlakçılar (absolutist), Çoğulcular (multiplist) ve Değerlendiriciler (evaluativist) olmak üzere 4 aşamaya ayrılmıştır (Duell ve Schommer, 2001).

1. Gerçekçilik (realism): Bu seviyedeki bireyler gerçeğin bilinebilir ve iddiaların gerçeğin bir kopyası olduğuna inanırlar. Ayrıca bu düzeydeki bireyler bilginin dışsal ve kesin (mutlak) bir kaynaktan edinildiğini kabul eder ve onlar için eleştirel düşünme gerekli değildir.

2. Mutlakçılar (absolutist): Bilginin doğru ya da yanlış olduğu (kesin ve mutlak) bilginin dışsal bir kaynak tarafından oluşturulduğuna ve eleştirel düşünmenin gerçekler ile iddiaları karşılaştırmada gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Bu düzeyde gerçeklik hala bilinebilir ve bilginin halen var olan dışsal ve kesin (mutlak) bir kaynaktan gelmekte olduğuna inanılır.

3. Çoğulcular (multiplist): Bu düzeyde bireyler, iddiaların yalnızca görüşler olduğuna, gerçekliğin tam olarak bilinmez olmadığına, bilginin bireyler tarafından yaratıldığına ve eleştirel düşünmenin gereksiz olduğuna inanırlar. Çoğulcu tutumuna sahip bireyler diğer bireylerin fikirlerini kabul ederler. Bu bireyler fikirleri yargılamaz ve tüm inançların eşit olduğunu varsayarlar.

4. Değerlendiriciler (evaluativist): Bu düzeyde bireyler iddiaların değerlendirilebilir yargılar olduğuna, bilginin bağlam ve mevcut kanıtlara göre kıyaslanabildiğine inanmaktadırlar. Bilginin doğrudan bilinebilir olmadığına, bilginin kişiler tarafından oluşturulduğuna inanırlar. Bu nedenle, anlayış geliştirme ve iddiaların üretilmesinde bir araç olarak, kesin (mutlak) olmayan ve eleştirel düşünme son derece değerlidir. Değerlendiriciler bilginin mutlak olmadığını kabul eder ve göreceli durumlarına göre tüm görüşleri kıyaslar ve incelerler (Duell ve Schommer, 2001).

Sistem Yaklaşımları

Schommer'in Epistemolojik İnançlar Sistemi

Schommer (1990) bireysel epistemoloji konusunu “*epistemolojik inançlar*” kavramı ile ele almış ve epistemolojik inançları bireylerin “*bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançları*”

şeklinde tanımlamıştır. Schommer, bireysel epistemoloji kavramını “*az ya da çok bağımsız bir inanç sistem*” olarak yeniden adlandırmıştır. Burada kullanılan “*Sistem*” terimiyle epistemolojik açıdan dikkat edilmesi gereken farklı inançlar olduğunu ve epistemolojik inançların çok boyutluluğunu, yani bilgi ile ilgili inançları kapsayacak biçimde ele alınmasının sınırlı bir yaklaşım olduğunu, buna karşılık bilginin edinilmesi ve kullanılması süreçlerine ilişkin öğrenme ile ilgili inançların da epistemolojik inançlar kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. “*Az ya da çok bağımsız*” ifadesiyle de bireylerin bir boyuta ilişkin inançlarında gerçekleşen gelişimin, diğer boyutlardaki inançların gelişimini herhangi bir şekilde (olumlu ya da olumsuz yönde) etkilemeyeceğini öne sürmüştür (Schommer, 1998).

1990’lı yıllarda Schommer, Hofer ve Hammer gibi bir grup araştırmacı Perry’nin epistemolojik inançlara ilişkin genel gelişimsel ve aşamalı safhalar yaklaşımlarını, kavramlarının tek boyutlu olması ve sabit aşamalı safhalar içermesinden dolayı, eleştirmiş, epistemoloji inançlar hakkında daha önceki çalışmalardan tamamen farklı bir bakış açısı önermişlerdir. Epistemolojik inanç üzerine önceki yıllarda yapılan çalışmalarda araştırmacılar epistemolojik inançları daima tek boyutlu ya da kavramsallaştırarak ele alırken, Schommer ise epistemolojik inanç kavramını, aşamaları, boyut ve ilerlemesi açısından çok boyutlu bir epistemoloji teorisine dönüştürerek yeni bir anlayış geliştiren, gerçek manada ilk kişi olmuştur (Schommer, 1990).

Tek boyutlu ve çok boyutlu modeller arasındaki temel farklılık modelin boyutları arasındaki ilişki ile ilgili değildir. Epistemolojik gelişim teorileri bilginin kesinliği, bilginin kaynağı ve bilginin yapısı hakkında kavramları içerir, tek boyutlu modellerde tüm bu boyutların aynı anda geliştiği varsayılır. Çok boyutlu modellerde ise her boyutun diğerinden farklı hızda gelişmekte olabileceği olasılığını öne sürerler (Schommer 1990; Duell ve Schommer-Aikins 2001).

Schommer (1990), epistemolojik inançların nasıl bir yapıya sahip olduğu ve bu inançların öğrenme süreci üzerindeki olası etkilerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmalarda Perry (1970), Schoenfeld (1983) ve Dweck ve Leggett (1988)’in yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarından yararlanmıştı (Deryakulu, 2006, s:268).

Schoenfeld (1983), lise öğrencilerinin matematik ile ilgili epistemolojik inançlarını incelediği araştırmasında bazı öğrencilerin, matematikte başarılı olanların matematik yeteneği ile doğduklarına ve bir matematik probleminin 12 dakikadan daha az bir sürede çözülmesi gerektiğine inandıklarını saptamıştır. Dweck ve Leggett (1988) ise ortaokul öğrencilerinin zekâ ile ilgili inançlarını inceledikleri araştırmalarında, bazı öğrencilerin zekânın sabit ve geliştirilemez olduğuna ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine inandıklarını, bununla birlikte bazı öğrencilerin de zekânın geliştirilebilir olduğuna ve öğrenme yeteneğinin süreç içinde ve yaşantılarla geliştirilebileceğine inandıklarını ortaya çıkarmışlardır (Schommer-Aikins ve ark., 2000, akt. Ayaz, 2009)

Schommer (1989), bilgi edinme hızı ve kontrolü, bilginin kaynağı, bilginin yapısı ve bilginin kesinliğini (değişmezliği) ile ilgili inançları içeren beş boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırdığı 63 madden oluşan, epistemolojik inanç ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili olarak öğrencilerin inançlarını saptamaya yönelik 63 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 28 maddesi olumsuz, kalan 35 maddesi de olumlu bir yapıya sahiptir. Öğrencilere yönelik her madde için 1'den (kesinlikle katılmıyorum), 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar beşli likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır (Deryakulu, 2006, s:268)

Schommer ölçeğini hazırladıktan sonra beş boyutlu yapının geçerliğini sınamak ve öğrenme süreciyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalarda yaptığı faktör analizleri sonucunda epistemolojik inanışları;

- (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, şeklinde sınıflandırmıştır.

Bu boyutlar diğer epistemolojik inanış modellerindekinden farklı olarak birbirinden bağımsızdır ve her bir boyut öğrenme üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir (Hofer 2002; Schreiber ve Shinn 2003; Deryakulu 2004; Muis 2004).

Ayrıca Schommer (1994) epistemolojik inanç boyutlarının, inançların karmaşık yapısını ifade etmesi bakımından bir süreklilik olmaktan çok, bir dağılım şeklinde ele alınmasının daha doğru bir yaklaşım olacağını ileri sürmüştür. Epistemolojik inanç dağılımı ile anlatılmak istenen, örneğin; gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin bilginin çok büyük bir miktarının geliştirmekte olduğuna inanmalarının yanında, henüz keşfedilmekte olan bazı bilgiler olabileceği gibi çok az bir miktar bilginin de değişmediğine inanıyor olabilecekleridir. Aynı şekilde gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin de bilginin çok büyük bir miktarının kesinliğine, değişmediğine inanmalarının yanında henüz keşfedilmekte olan bazı bilgiler olabileceğine ve çok az bir miktar bilginin de geliştirmekte olduğuna inanıyor olabilecekleridir (Ayaz, 2009).

Schommer geliştirdiği bu beş boyutlu yapının geçerliliğini sınamak ve öğrenme süreciyle ilişkilerini belirlemek amacıyla geliştirdiği çeşitli araştırmalar sonrasında epistemolojik inançların *1. Bilgi Basittir (Simple Knowledge)*, *2. Bilgi Kesindir (Certain Knowledge)*, *3. Öğrenme Hemen Gerçekleşir (Quick Learning)*, *4. Öğrenme Yeteneği Doğuştandır (Innate Ability)* adını verdiği dört bağımsız boyuttan oluştuğunu ve her bir boyutun öğrenme sürecine farklı etkilerde bulunduğunu ortaya koymuştur.

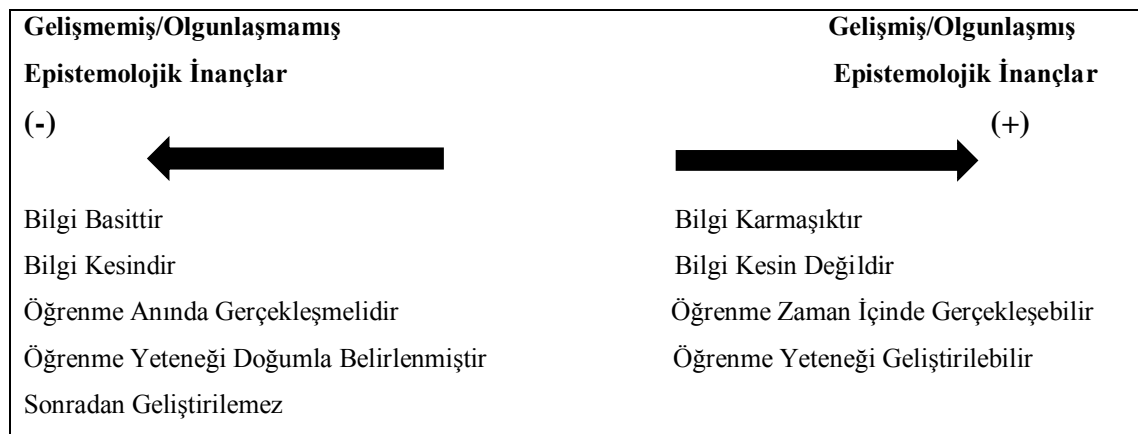
1- Bilgi basittir (Simple Knowledge) Boyutu: Bilgi basittir boyutu, bilginin yapısına ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin birbirleriyle ilişkisiz tek tek parçaların birikiminden oluşan basit bir yapı mı, yoksa parçaların birbiriyle ilişkilendirilmesiyle oluşan karmaşık bir yapıya mı sahip olduğuna inandığını göstermektedir.

2- Bilgi Kesindir (Certain Knowledge) Boyutu: Bilgi kesindir boyutu, bilginin kesinliğine ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin değişmez bir kesinlikte ya doğru, ya da yanlış olduğuna mı, yoksa bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar biçiminde kabul edilmesi gerektiğine mi inandığını göstermektedir.

3- Öğrenme Hemen Gerçekleşir (Quick Learning) Boyutu: Öğrenme hemen gerçekleşir boyutu, öğrenme sürecinin hızına ilişkin inançları içermekte ve bireyin öğrenmenin ya hemen gerçekleşmesi gerektiğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine mi, yoksa zaman içinde gerçekleşebileceğine mi inandığını göstermektedir.

4- Öğrenme Yeteneği Doğuştandır (Innate Ability) Boyutu: Öğrenme yeteneği doğuştandır boyutu ise; öğrenme sürecinin denetimine ilişkin inançları içermekte ve bireyin öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen, genetik olarak belirlenmiş sonradan değiştirilemez/ geliştirilemez bir yetenek olduğuna mı yoksa bu yeteneğin eğitim ya da deneyimine bağlı olarak geliştirilebilen bir şey olduğuna mı inandığını göstermektedir (Deryakulu, 2006, s 268-269).

Şekil 1. Schommer'ın Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli



Kaynak: Deryakulu (2006)

Bu boyutlardan bilgi basittir ve bilgi kesindir boyutları bilginin doğasına; öğrenme yeteneği doğuştandır ve öğrenme hemen 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. Yani birey, hem bilginin kesin olduğuna güçlü biçimde inanırken, hem de aynı zamanda karmaşık bir yapıya sahip olduğuna da inanabilmektedir. Bir başka ifadeyle her hangi bir boyutla ilgili gelişmiş inanca sahip olmak, diğer boyutlarda da gelişmiş inançlara sahip olunacağı anlamına gelmemekte, boyutlar birbirinden bağımsız yapılar olarak işlev görmektedir (Deryakulu, 2006, s:269).

Schommer'ın çok boyutlu bu yaklaşımı diğer epistemolojik inanç yaklaşımlarından farklı bir bakış açısına sahiptir. Birbirinden bağımsız bu boyutların eğitim alanında bilgiyi ve öğrenmeyi tanımlamada önemli bir rolünün olacağı düşünülmektedir. Nitekim bu yaklaşımda bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin öğrenci inançlarının, onların diğer bilişsel süreçleriyle ilişkisi ortaya konulmuştur. Öğrencilerin

yanı sıra öğretmenlerin de bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançlarının eğitim öğretim ortamında etkili olacağı öne sürülmüştür (Kaplan, 2006).

Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Faktörler

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, fakülte, sosyo-ekonomik durum, branş, 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).

Zihinsel Gelişim

Schommer (1993) lise öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada zekâ ve sınıf düzeylerinin epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmaya göre zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin görece daha düşük zekâ seviyesine sahip öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir (Akt. Deryakulu, 2006).

Schommer ve Dunnell (1994), yapmış oldukları çalışmada, normal ve üstün zekâlı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının karşılaştırmış ve öğrencilerin lise öğrenimlerinin ilk iki yılında birbirlerinden anlamlı bir farklılığın olmadığını ancak son iki yılda üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarında bir değişme olurken normal zekâlı öğrencilerin inançlarında herhangi bir değişme olmadığını belirlemişlerdir (Deryakulu, 2006). Schommer ve Dunnell (1994)'in bu araştırması, zihinsel gelişimin epistemolojik inançların oluşumu ve gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Akt. Kalecik, 2012).

Yaş ve Anne–Baba Eğitim Düzeyi

Schommer (1990) üniversite öğrencilerinin aile özelliklerinin ve eğitim geçmişlerinin epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin, ailelerinin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse, aile içinde ne kadar çok sorumluluk verilmiş ve kendi düşüncelerini oluşturmaları ne kadar çok desteklenmişse o düzeyde gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür (Akt: Deryakulu, 2006).

Schommer (1998) yetişkinler üzerinde yaptığı başka bir araştırmasında yaşın öğrenme ile ilgili inançlar üzerinde, eğitim düzeyinin ise bilgi ile ilgili inançlar üzerinde etkili olduğunu saptayarak yaş ve eğitim düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt. İçen, 2012)

Paulsen ve Wells (1998) yapmış oldukları çalışmada öğrencileri yaşlarına göre 17–24 ve 25 ve yukarısı şeklinde iki gruba ayırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda 25 ve yukarısı yaşlardaki öğrencilerin epistemolojik inançlarının “Sabit Yetenek” alt boyutunda 17–24 yaşları arasındaki öğrencilere göre daha az gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip olduklarını göstermiştir. (Akt. Kaleci, 2012)

Eroğlu ve Güven (2006) yapmış oldukları çalışmada, ebeveynlerden anne eğitim durumu ve epistemolojik inançların farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmazken baba eğitim durumu ve epistemolojik inançların farklılaşması incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç boyutunda ortaya çıkan farkın babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancını taşıdıkları gözlenmiştir.

Tümekaya (2012) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin annelerinin çalışma durumu ile epistemolojik inançların alt boyutlarından “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” ve “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı, “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Aynı çalışmada

öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri, kardeş sayıları, baba çalışma durumu, aile ilişkilerinden memnun olma durumları ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kültür

Youn (2000) yaptığı araştırmada ABD'nin bireyci, Kore'nin ortaklaşacı kültürel/toplumsal yapısı içinde üniversite öğrencilerinin kendi benlik yapılarını algılayışları ile epistemolojik inançları karşılaştırılmıştır. Sonuçta bireyci kültürlerde daha çok görülen bağımsız benlik yapısına sahip bireylerin, ortaklaşacı kültürlerde rastlanan bağımlı benlik yapısına sahip bireylere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür (Akt: Deryakulu, 2006).

Dahlin ve Regmi (2000) İsveç ve Nepalli üniversite öğrencilerinin arasında bilginin varoluş şekline ilişkin farklılıklarını incelendiği çalışmada katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonrasında epistemolojik inançlarının, batı kültürüne mensup bireylerinkinden oldukça farklı özelliklere sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Kıralp, Şahin ve Dinçyürek (2008) yaptıkları araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançlarının uyruklarına göre dağılımları incelenmiş, “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç” ve “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç” boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Tek bir doğrunun var olduğuna inanç” boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmuştur. TC uyruklu öğrencilerin KKTC uyruklu öğrencilere göre daha gelişmiş bir inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmalar sonucunda KKTC'nin küçük bir ada olmasının, küçük ölçekli bir nüfusa sahip olmasının ve bunun yanında uzun yıllar kapalı bir toplum olarak gelişmesinin bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmüştür.

Cinsiyet

Neber ve Schommer-Aikins (2002)'in ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler, Enman ve Lupart (2000)'in ise üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda, kız ve erkek öğrencilerin bilgiyle ilgili inançları arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmadığını, buna karşılık her üç düzeyde de kız

öğrencilerin öğrenmeyle ilgili inançlarının erkeklere göre daha gelişmiş nitelikte olduğu saptanmıştır. Çalışmalarda bu durum, toplumsal doku içinde kızların başarılarının daha çok çalışmalarına, erkeklerin başarılarının ise yeteneklerine bağlanmasından kaynaklanabileceği görüşüyle açıklanmıştır. Buna göre kızlar, öğrenmenin gösterilen çabaya bağlı olarak zaman içinde gerçekleşebileceğine ve öğrenme yeteneğinin geliştirilebilir bir şey olduğuna daha güçlü biçimde inanıyor olabilirler (Akt: Deryakulu, 2006).

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve program türü değişkenlerine göre inançlarını incelemişler ve kız öğrencilerin epistemolojik inançlarının erkeklere göre daha gelişmiş olduğunu belirlemişlerdir.

Braten ve Stromso (2004) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla zekânın doğasına ilişkin örtük teorilerini başarı amaçlarının (öğrenme amaçları, performans-yaklaşma/kaçınma amaçları) yordayıcısı olarak inceledikleri boylamsal araştırmalarında, cinsiyetin öğrenme amaçlarını ve performans-yaklaşma amaçlarını anlamlı düzeyde yordamakta olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda araştırmacılar, okuldaki birinci öğretim yılının başında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla öğrenme amaçlarına yönelik teorilere, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre daha fazla performans-yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçlı teorilere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğretim yılının başına ilişkin olarak elde edilen bu görünüm, öğretim yılının sonunda da değişmemiştir. Başka bir deyişle, kız öğrenciler gerek öğretim yılının başında gerekse sonunda başarılı olabilmek için öğrenme amacına yönelirken, erkek öğrenciler sınavlardan iyi sonuçlar elde edebilmek ve diğer öğrencilerle rekabet edebilmek için başarı amacına yönelmektedirler. Bununla birlikte, erkek öğrenciler düşük ilgi, başarısızlığa ilişkin inanç, rekabetten kaçınma gibi faktörler nedeniyle performans amaçlarından kaçınabilmektedirler. Performanstan-kaçınma ve öğrenme amaçlarına yönelmemiş olma akademik başarısızlığı da yordamaktadır.

Eroğlu ve Güven (2006) epistemolojik inançların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırmış; kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanca daha fazla sahip oldukları görülmüş erkek öğrencilerin ise öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inancı daha fazla taşıdıkları tespit edilmiştir.

Meral ve Çolak (2009), yapmış oldukları araştırmada bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahip oldukları görülmüştür.

Öğrenim Görülen Alan

Paulsen ve Wells (1998) yaptıkları araştırmada güzel sanatlar, sosyal bilimler, doğa bilimleri, eğitim bilimleri, işletme ve mühendislik alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, güzel sanatlar ve sosyal bilimler alanları katı-yumuşak, doğa bilimleri teorik-katı, eğitim bilimleri ve işletme alanları yumuşak-uygulamalı ve mühendislik alanları ise katı-uygulamalı olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak teorik alanlarda öğrenim gören öğrencilerin, uygulamalı alanlarda öğrenim gören öğrencilere göre epistemolojik inançların “Bilginin Basitliği”, “Bilginin Kesinliği” ve “Öğrenmenin Hızı” alt boyutlarında daha gelişmemiş/ olgunlaşmamış inançlara sahip oldukları, yumuşak alanlarda öğrenim gören öğrencilerin ise katı alanlarda öğrenim gören öğrencilere göre “Bilginin Kesinliği” alt boyutunda daha gelişmemiş/olgunlaşmamış inanca sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaştığı hipotezinin desteklenmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Kaleci, 2012).

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve program türü değişkenlerine göre inançlarını inceledikleri araştırmada, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencilerine kıyasla daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür.

Aypay (2011) yaptığı çalışmada Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknoloji Eğitimi bölümü öğrencilerinin bilginin kesin ve değişmez olduğuna olan inançlarının Coğrafya Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bu konudaki inançlarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bir diğer bulgu olarak da, Bilgisayar ve Öğretim Teknoloji

Eğitimi bölümü ğrencilerinin bilginin kesin ve değişmez olduğuna olan inançlarının Fen Bilgisi ğretmenliği ve Biyoloji ğretmenliği bölümü ğrencilerinin bu konudaki inançlarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tümkaya (2012) tarafından yapılan araştırmada niversite ğrencilerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada, ğrencilerin eğitim alanlarına göre epistemolojik inançlarında farklılık olduğu anlaşılmıştır. Öğrenmenin abaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda *sosyal*, ğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda *sağlık* ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğu İnanç alt boyutunda *fen-teknik* alanlarında öğrenim gören öğrencilerin lehine bir sonuç elde etmiştir. Elde edilen sonuçların ışığında sosyal bilimler ve ilişkili alanlarda öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının fen bilimleri ve ilişkili alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha gelişmiş/olgunlaşmış nitelikte olduğu yönündeki diğer araştırmalarla paralellikler gösterdiği anlaşılmıştır.

Sosyo-ekonomik Durum

zkal, Tekkaya, akiroğlu ve Sungur (2009) yaptıkları çalışmada, sosyo-ekonomik durumu yüksek olan çocukların epistemolojik inançlarının daha gelişmiş düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009)'de sosyo-ekonomik statünün de anlamlı bir şekilde ilköğretim ğrencilerinin epistemolojik inançlarını desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Trutwein ve Lüdtke (2007) yapmış olduğu çalışmasında kültürel ve sosyo-ekonomik durumla kesinlik inancı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu iddia etmiştir. Conley, Pintrich, Vekiri, ve Harrison(2004) benzer bir şekilde öğrencilerin bilme ve bilgi hakkında nasıl düşündükleri üzerinde sosyo-ekonomik durumun önemli etkileri olduğunu belirtmişler ve sosyo-ekonomik olarak düşük seviyede olan öğrencilerin sofistike (gelişmiş-olgunlaşmış) inançlarının da düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

zkan ve Tekkaya (2011) yaptıkları çalışmada yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzeylere sahip öğrencilerin epistemolojik inançlarında farklılıklar gösterdiklerini belirlemişlerdir. Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip yedinci sınıf

öğrencilerinin bilginin kesinliği ve kaynağına ilişkin düşüncelerinde farklılıklara sahip oldukları bulunmuştur.

Sınıf Düzeyi

Schommer (1993) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada zekâ ve sınıf düzeylerinin epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmaya göre lise son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin liseye yeni başlamış öğrencilere göre daha gelişmiş bir epistemolojik inanç seviyesine sahip olduklarını tespit edilmiştir (Akt. Deryakulu, 2006).

Jehng ve diğerleri (1993), yaptıkları araştırmada, sosyal bilimler ve sanat alanlarında öğrenim gören öğrencilerin bilginin karmaşıklığına olan inançlarının fen bilimleri ve mühendislik alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha gelişmiş olduğunu, aynı zamanda lisansüstü düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının lisans düzeyindeki öğrencilerden daha gelişmiş olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda sınıf düzeyi ve öğrenim görülen alanın epistemolojik inançlar üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir.

Tümkiye (2012), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada, öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre epistemolojik inançlarının farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre öğrenmenin yetenekten çok gösterilen çabaya bağlı olduğuna daha güçlü bir şekilde inandıkları belirlenmiştir.

Sadıç, Çam ve Topçu (2012) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermesidir. Öğrenmenin anında ve çabucak gerçekleşmesini temsil eden “Öğrenme Hemen Gerçekleşir” epistemolojik inanç boyutu ve bilginin doğuştan kazanıldığını temsil eden “Öğrenme Yeteneği Doğustandır” boyutlarında yaşı küçük (dördüncü sınıf) olan öğrencilerin daha gelişmiş düzeyde epistemolojik inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin “Bilgi Basittir/Bilgi Kesindir” adlı epistemolojik inanç boyutunda ve “Otoritenin Üstünlüğü” adlı epistemolojik inanç boyutunda diğer sınıflara göre daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışma, üst

sınıfta okuyan öğrencilerin bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar olduğuna inandıklarını; öğrencilerin bilginin, bilgi parçalarının birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucu oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna inandıklarını göstermiştir.

Epistemolojik İnançların Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkileri

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, buna dayalı olarak öğretim ortamlarının nasıl tasarlanacağı, bilgiye ilişkin anlayışla, epistemolojik inançlarla bağlantılı olarak değişime uğramaktadır Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimin tasarlanması ve uygulaması aşamalarında etkili olduğunu belirten Hanafin ve Hill (2002), öğretmen inançlarının öğretme davranışlarını belirleyen önemli bir etmen olduğunu savunmaktadır (Karhan, 2007).

Akademik Başarı

Schommer (1990) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yeni karşılaştıkları bilgileri bilişsel olarak işlemleri ve bu bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemeleri süreci üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Buna göre, öğrenmenin hemen (anında) gerçekleşmesi gerektiğine güçlü biçimde inanan öğrenciler, basılı bir öğretim materyalini okuduktan sonra kendilerinden konuya ilişkin bir sonuç paragrafı yazmaları istendiğinde aşırı basit sonuç paragrafları yazmışlar, materyali ne düzeyde kavradıklarına ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapamamışlar ve sonuçta uygulanan başarı testinden yüksek puanlar almayı beklemelerine karşın düşük puanlar almışlardır. Bilginin kesin olduğuna inanan öğrenciler ise, okudukları basılı öğretim materyalindeki kesin olmayan bilgileri sanki kesin bilgilermiş gibi yorumlamışlardır (Akt. Deryakulu, 2006)

Özkal, Tekkaya, Çakıroğlu ve Sungur (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin, epistemolojik inançları ve fene karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak bilginin değişebileceğine ilişkin epistemolojik inanca sahip olmanın fene karşı pozitif tutum geliştirmeye ilişkili olduğu bulunmuştur. Gelişmiş epistemolojik

inançlara sahip öğrencilerin inançlarının fene karşı olumlu tutumu arttırmakla beraber fen başarısını da yordamakta olduğu belirtilmiştir.

Üniversite yaşamında akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük olanlara göre öğrenmenin gerçekleşmesinde çalışmanın gerekli olduğu inancına daha çok sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kaleci, 2012).

Okula Yönelik Tutum

Schommer ve Walker (1997) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla okula yönelik tutumlarını araştırmışlar ve özellikle öğrenme yeteneğinin doğumla belirlenmiş, değiştirilmez/geliştirilmez bir yetenek olduğuna güçlü biçimde inananların okuldan daha az hoşlandıklarını, eğitimin yararına değerine daha az inandıklarını saptamışlardır (Akt. Deryakulu, 2006)

Deryakulu (2004) üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanan öğrencilere göre okula ve akademik görevlere yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini ve daha yüksek güdülenmişlik düzeylere sahip olduklarını tespit etmiştir.

Düşünme Biçimi

Schommer ve Hutter (1995) yapmış oldukları araştırmada, yetişkinlerin epistemolojik inançlarının düşünme biçimleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bilginin karşılıklı ilişkili kavramlardan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna ve kesin ya da mutlak değil duruma göre değişebilen bir şey olduğuna güçlü biçimde inanan yetişkinlerin karmaşık konularla ilgili daha derin, çok yönlü ve nitelikli düşünceler geliştirdikleri farklı bakış açılarına karşı daha açık oldukları, eldeki tüm bilgileri değerlendirmeden herhangi bir sonuca varmadıkları ve gerektiğinde düşüncelerini değiştirmekten çekinmedikleri görülmüştür (Akt. Deryakulu, 2006).

Öğretim Stratejileri ve Yöntemleri

Pajares (1992) öğretmenlerin inançlarının, davranışlarını etkileyen en önemli etken olduğunu ifade etmiştir. Epistemolojik inançlar ise öğretmenlerin öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi gibi boyutlarda vereceği kararları ve seçimleri etkilemektedir (Akt. Meral ve Çolak, 2009).

Hashweh (1996) gelişmiş epistemolojik inançlara sahip fen (fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında çok sayıda ve türde öğretim stratejisini etkili biçimde kullandıklarını saptamıştır. Buna göre, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerin konuyla ilgili farklı bakış açılarına karşı daha duyarlı ve açıktırlar. Buna karşın, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenler böyle bir durumda öğrencilerin görüşlerini “Yanlış” ya da “Yetersiz” olarak değerlendirmekte ve hemen ya doğru yanıtı açıklamakta ya da öğrencileri ikna etmeye çalışmaktadırlar. Oysa gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerin farklı kavramsallaştırmaları karşısında ya o düşüncenin yanlışlığını kanıtlama ya da öğrencilere yeni kanıtlar sunarak bilgiyi yeniden yapılandırmasına yardımcı olmaya çalışmaktadırlar (Akt: Deryakulu, 2006).

Bekiroğlu ve Şengül-Turgut (2008) yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin epistemolojik inanç seviyelerini daha yükseklerle çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Egelioğlu (2007) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okullarının 7. sınıflarında bilgisayar destekli eğitimin başarıya ve epistemolojik inanca olumlu yönde etkisinin olduğunu tespit etmiştir (Akt. Kaleci, 2012).

Karhan (2007) epistemolojik inançların öğretmenlerin ders işleme şekillerini, öğrenme ortamının tasarlanmasını ve ders materyallerinin seçimini önemli derecede etkilediğini ifade etmiştir. Turgut (2007)'un “Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin, lise fizik öğrencilerinin genel ve fiziğe dair epistemolojik inançlarına etkisi” adlı araştırmasında ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- 1) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim, lise fizik öğrencilerinin genel epistemolojik inançlarının daha üst seviyelere doğru geliştirebilmesini sağlamıştır.

2) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimle birlikte bilginin kesinliği, basitliği ve sağlanması boyutlarında, genel epistemolojik inançları realist seviyede olan öğrenciler üst seviyelere geçiş yapabilmişlerdir. Mutlakçı seviyede inançlara sahip öğrenciler ise inançlarını geliştirmekte zorlanmışlardır.

3) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimle bilginin kesinliği, basitliği, kaynağı ve sağlanması boyutlarında öğrencilerin genel epistemolojik inançlarını en üst düzey olan değerlendirmeci seviyeye çıkartmaları sağlanamamıştır.

Denetim Odağı

Yılmaz (2007) yapmış olduğu çalışmada, denetim odağı ile “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” boyutu arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki tespit etmiştir. Yani “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” zayıfladıkça, öğrenci dış Epistemolojik İnançların Geliştirilmesi denetimli olmaktadır ya da “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” geliştikçe öğrenci iç denetimli olmaktadır. Denetim odağı ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu arasında da, pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. “Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” zayıfladıkça, öğrenci dış denetimli olmaktadır ya da “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” geliştikçe öğrenci iç denetimli olmaktadır. Bu bulgular, bireylerin farklı epistemolojik inançlara sahip olduğunu ve bu farklı inançların, onların belirli konularda iç veya dış denetimli bir kimse olmalarını etkiledikleri sonucuna ulaştırmaktadır.

Chan (2003) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmasında epistemolojik inançlar ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak; epistemolojik inançlar ile öğrenme yaklaşımları ve stratejileri gibi üst bilişsel aktivitelerin birbiri ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Deryakulu (2002) eğitim alanının farklı programlarında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği) ve farklı düzeylerinde öğrenim gören (1. ve 4. sınıflar) öğrencileri kapsayan araştırmasında, öğrencilerin denetim odaklarıyla epistemolojik inançlarının öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, iç denetim

odağı yönelimli öğrenciler yazılı öğretim materyalini kavramalarını, dış denetim odağı yönelimli öğrencilere göre daha sık denetlemekte; öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığına inanan öğrenciler, metine dayalı denetim türünü kullanmakta ve 4. sınıftaki öğrenciler anlamlandırmaya dayalı denetim türünü birinci sınıftaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla kullanmaktadırlar. Diğer taraftan, araştırmada program türüne göre ne kavramayı denetleme düzeyi ne de kavramayı denetleme türüne ilişkin olarak anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilememiştir.

Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Görüşler

Bireylerin tüm kararları ve davranışlarının altında sahip oldukları inançların yattığı söylenebilir. Düşünce ve davranışlar üzerinde sahip olduğu etki, eğitimcilerin birçok kategorideki inancı öğrenme ve öğretme süreci açısından dikkate almalarını gerektirmiştir (İçen, 2012).

Son yıllarda psikologlar ve eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Bunun nedeni, bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların, öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuş olmasıdır (Deryakulu 2006).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitimsel ve demografik özellikleri ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir (Hofer, 2002; Odgers, 2003). Bu araştırmalardan birinde, öğretmenlerin epistemik inanışları ve uygulamış oldukları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Odgers, 2003). Sonuçları bakımından önemli bulunan bu çalışma, öğretmenlerin birçoğunun geleneksel yapıda bulunması diğer ülkelerde de geleneksel yaklaşımın hala var olduğunu gösterir niteliktedir. Bu çalışmanın en ilginç noktalarından birisi, kendisini çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olarak belirten öğretmenlerin yalnızca çok az bir kısmının bu anlayışı sınıf ortamında kullanıyor olmasıdır.

Maggioni ve Parkinson (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin bilgi, deneyim, epistemik biliş, epistemik inanışları ve pedagojik uygulamaları üzerine etkisi incelenmiş ve öğretmen eğitimi üzerine önerilerde

bulunulmuştur. Errington (2004)'un yapmış olduğu bir çalışmada ise, öğretim elemanlarının öğretimdeki değişim ve yeniliklerine olan bakış açıları ve kabullenme düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığı araştırılmış ve böyle bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sınıf içi öğretim uygulamalarındaki olası etkilerine ilişkin kuramsal tartışmaların çokluğuna karşın, henüz konuyla ilgili çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bununla birlikte, var olan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının genelde benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını, özelde de sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında seçip kullandıkları öğretim stratejilerinin niceliğini ve niteliğini belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu ise doğal olarak öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerde oluşan çeşitli öğrenme çıktılarını etkilemektedir (Deryakulu, 2006).

Bireylerin davranışlarını açıklamada oldukça etkili oldukları görülen, epistemolojik inancın, yaşam boyu öğrenmenin önemini giderek daha çok hissettiğimiz bir dönemde tartışılması özellikle de öğretmenler üzerinden tartışılması anlamlı görünmektedir. Zira öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi öğrenmeleri hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olacaktır (Erdem ve diğerleri, 2008).

Öğretmenlerin epistemolojik inanışlarını belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaların diğer incelenen boyutlara göre daha az sayıda olması dikkat çekicidir. Hâlbuki inançların değiştirilebileceği ya da geliştirilebileceği düşüncesinden yola çıkılarak öğrencilerin daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeleri, akademik başarılarını olumlu yönde geliştirmeleri; daha da önemlisi yaşam boyu öğrenme konusunda daha yetkin ve başarılı olmaları sağlanabilir (İçen, 2012).

Öğretmen inançları, eğitim programlarındaki değişikliklerin başarısında, öğrenme ve öğretme durumlarının tasarlanmasında, hangi stratejileri, hangi malzemeleri ne amaçla kullandıklarını belirleyecek önemli bir etmense öncelikle öğretmen inançlarını saptamak gereklidir ve bir sonraki adım ise öğretmen inançlarını olumlu yönde değiştirmek olmalıdır (Karhan, 2007)

Öğretim Stili

Öğretim Stilinin Tanımı

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 koymaktadır (Aktan, 2012).

Öğretim stilleri kavramı, son yıllarda öğrenme stilleriyle birlikte bireysel farklılıkların eğitimdeki öneminin ve gereğinin artması sonucunda eğitim bilimleri alanyazınındaki yeri vazgeçilmez olmuştur (Kolay, 2008). Sınıf ortamında öğretmenlik mesleğinin icrasında ve öğrenme sürecinin başarılı olmasında öğretim stilleri dikkate alınması gereken bir unsurdur (Maden, 2012).

Silvernail (1986)'e göre, tarihsel olarak öğretmenlerin öğretim davranışlarının analizlerine yönelik üç baskın araştırma yöntemi olmuştur. 19. yüzyılın başlarında başlayan birinci dönem araştırmalarda, öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladıkları üzerinde durulmuştur. Öğretim stili araştırmalarının ikinci aşaması 1930'lu yıllarda başlamış ve bu ikinci aşamada araştırmacılar, öğretmenlerin öğretim davranışlarındaki benzerlikleri gözlemlemeye ve tanımlamaya odaklanmıştır. Günümüz araştırmalarının da temelini oluşturan öğretmen davranışlarının analiz edildiği ve öğretim stilleri ile ilgili üçüncü aşama 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin etkili öğretim davranışları tanımlanmış ve değerlendirilebilmeleri için ölçekler geliştirilmiştir (Akt. Reed,2001).

Öğretim stilleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde çok sayıda çalışma göze çarpmaktadır. Ancak bu çalışmaların büyük bir kısmının yurt dışında gerçekleştirilmiş olması Türkiye’de bu kavrama yönelik çalışmaların önemini artırmaktadır. Öğretim stilleri kavramıyla ilgili çalışmalar yapan eğitim araştırmacıları bu kavramı farklı şekillerde kullandıkları görülmektedir. Araştırmacıların bazıları öğretim stilini, öğretme metodu ya da öğretme tekniği ile eş anlamlı olarak kullanmış bazıları ise öğretmenlerin öğretim davranış ve inançları arasında kalmış bir kavram olarak düşünmüşlerdir (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğretim stili kavramına ilişkin olarak, bir öğretmenin özellikle içerik değiştiğinde devam ettirdiği öğretimsel davranışlar (Fischer ve Fischer, 1979), öğretim süreci içinde sergilediği davranışlar (Ellis, 1979) ya da öğretim sürecinde öğrencilerle etkileşim halindeyken sergiledikleri davranışlar (Gregorc, 1979) şeklinde tanımlamalar yapılmıştır. Öğretim stili kavramı ayrıca, bir öğretmeni diğerinden ayırt eden ve zamanla gelişen sınıf içindeki davranış örüntülerinin toplamıdır (Solomon ve Miller, 1961, Akt. Heimlich, 1990). Öğretmenlerin, öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere yönelik tutum ve davranışlarıdır (Dunn ve Dunn, 1979). Ayrıca eğitimcinin kendine özgü bilgi edinme, organize etme, dönüştürme ve öğretim şekli (Cross, 1979, Akt. Heimlich ve Norland, 2002) olarak da tanımlanmıştır. Conti (1985) bu kavramı bir öğretmenin öğretim sürecinde tutarlı bir şekilde sürdürdüğü kendine özgü öğretim şekli olarak ortaya koymuştur.

Heimlich ve Norland (1994: 2002)’a göre öğretim stili, öğretmenin öğretim davranımını tercihidir. Bu tercihte esas olan unsur öğretmenin öğretim davranımları ile öğretim inançlarının birbirleri ile uyum içinde olmasıdır. Bu düşünceden hareketle öğretim stilineki bu önemli belirleyici etmenin inançlar olduğu söylenebilir. Heimlich ve Norland (2002) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim inanç ve değerleri ile öğrenme öğretme sürecindeki davranışlarını birbiri ile örtüştürme çabası olarak tanımlamıştır.

Reinsmith (1994) ise öğretme stilini, öğretmenin hazır bulunuşluğu, öğrencilerle karşı karşıya gelişinin niteliği ve doğası olarak tanımlamıştır. Bu doğa, bir öğretmenin öğrencilerle gerçekleştirdiği karşılıklı etkileşimi ve buna ilişkin farkındalığını yansıtır. Bu sayede öğretmenler öğretme stillerine göre öğrencilere bilgiyi aktarma, rehberlik etme ve öğrencilerle etkileşim kurma görevlerini gerçekleştirirler (Akt. Üredi, 2006).

Alanyazında öğrenme ve öğretim stilleri ilgili birçok çalışma yapmış olan Grasha (2002a)'ya göre öğretim stili, 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

Öğretim Stili Modelleri

Alanyazın incelendiğinde araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışları incelemek ve sınıf içinde uyguladıkları farklı yaklaşımları açıklamak amacıyla öğretim stili ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalarda öğretim stiline doğasını anlamak amacıyla stili oluşturan bileşenlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu bileşenlerin belirlenmesi için yapılan çalışmalar öğretim stilleriyle ilgili farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Her bir model farklı bileşenler bağlamında stili açıklamaya çalışmaktadır (Aktan, 2012). Öğretim stili ile ilgili alanyazında çok sayıda model bulunmaktadır. Tablo 1’te bu modeller ve alt boyutlarına ilişkin olarak bilgiler verilmiştir.

Tablo 1: Öğretim Stili İle İlgili Modeller

Yıl	Öğretim Stili Modeli	Alt Boyutları
1972	Broudy Öğretim Stili	Öğretici, Heuristik, Philetic
1975	Brostrom Öğretim Stili	Davranışçı, Yapısalcı, İşlevci, Hümanist
1979	Witkin Öğretim Stili	Alan-Bağımlı, Alan-Bağımsız
1979	Fisher ve Fisher Öğretim Stili	Görev Odaklı, İşbirlikçi-Planlayıcı, Çocuk Merkezli, Konu Merkezli, Öğrenme Merkezli, Duygusal Olarak Heyecan Verici
1979	Dunn ve Dunn Öğretim Stili	Eğitim Felsefesi, Öğrenci Tercihleri, Öğretimi Planlama, Öğrencileri Gruplandırma, Sınıf Düzeni, Öğretim Çevresi, Öğretim Özellikleri, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri
1984	Butler Öğretim Stili	Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Soyut Rastgele, Somut Rastgele
1986	Mosston ve Ashworth	Komut, Uygulama, Karşılıklı, Kendi Kendini Kontrol, Dâhil Etme, Kılavuzlanmış Buluş, Bir Noktaya Yönelen Buluş, Farklı Ürün, Bireysel Tasarımlı Programı, Öğrenci Planı, Kendi Kendine Öğretim
1986	Joyce ve Weil Öğretim Stili	Bilgiyi İşleme Yaklaşımları, Bireysel Yaklaşımlar, Sosyal Yaklaşımlar, Davranışsal Sistem Yaklaşımları
1990	Heimlich ve Van Tilburg	Uzman, Sağlayıcı, Kolaylaştırıcı, İmkan Verici
1993	Brekemans, Levy ve Rodriges	Yol Gösterici, Otoriter, Hoşgörülü ve Otoriter, Hoşgörülü, Kararsız/Hoşgörülü, Kararsız/Saldırgan, Baskıcı, Zorlayıcı
1993*	Dunn ve Dunn	Öğretimi Planlama, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Öğrenme Ortamı, Değerlendirme Teknikleri, Eğitim Felsefesi
1994	Reinsmith	Yayıncı/Aktarıcı, Konuşmacı/Oyun Yazarı, İkna Edici/İnanırdıcı, Araştırmacı/Yazgıcı, Yol Gösterici/Rehber
1994	Quirk	Zorlayıcı, Öneren, İşbirlikçi, Kolaylaştırıcı

1996	Grasha	Uzman, Otorite, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı, Temsilci
1998	Levine	Öğretmen Uyumlu (merkezli) Öğretim Stili, Öğrenci Uyumlu (merkezli) Öğretim Stili
2004	Evans	Planlı, Girişken, Resmi, Dikkat Çekici

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmacılar, öğretmenlerin öğretme sürecindeki davranışlarına odaklanarak birçok öğretim stili modeli geliştirmişlerdir (Altay, 2009).

Bu çalışmada yukarıda verilen öğretim stillerinden bazıları açıklanmaya çalışılmıştır. Sözü edilen öğretim stili modelleri şunlardır:

- 1- Fischer ve Fischer’in Öğretim Stili Modeli
- 2- Dunn ve Dunn’in Öğretim Stili Modeli
- 3- Butler’in Öğretim Stili Modeli
- 4- Grasha’nın Öğretim Stili Modeli

Fischer ve Fischer’in Öğretim Stili Modeli

Fischer ve Fischer (1979) öğretim stili kavramının, öğretmen tarafından sınıf içinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre iki farklı öğretmen, bir sınıfta aynı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayarak ders işlese bile bir birlerinden farklı öğretim stillerine sahiptirler. Ayrıca onlar sonucunda öğretmenin öğretim stili kendi öğrenme stilinden etkilendiğini ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Fischer ve Fischer (1979) öğretime ilişkin altı tane stil belirlemişlerdir:

Tablo 2: Fisher ve Fisher Öğretim Stili Modeli Alt Boyutları

Görev Yönelimli Öğretmen (Task-Oriented Teacher)	Bu gruba giren öğretmenler, öğrenilmesi gereken materyalleri belirledikleri gibi aynı zamanda öğrencilerden yüksek performans talep ederler. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, bireylerin her biri üzerinde programın belirlediği beklentileri gerçekleştirme düzeylerini izleyerek onlar üzerine odaklanmaları gerekir.
İşbirliği ve Planlamacı Öğretmen (Cooperative-Planning Teacher)	Bu grup öğretmenler öğrencilerle işbirliği yaparak ders materyalleri ve dersin sonuçları ile ilgili olarak planlar yaparlar. Öğretmenler kişisel deneyim ve akademik geçmişleri sayesinde öğrenme süreçlerinde öğrencilere rehberlik ederler.
Çocuk Merkezli Öğretmenler (Child-Centered Teacher)	Bu grup öğretmenler ilgilerini çeken her ne olursa ya da yapmak istedikleri her ne varsa onu yapmaları için öğrencilere uygun bir yapı sağlarlar. Öğrenci ilgisi ve beklentileri dersin planlanmasında en önemli faktördür.
Konu Merkezli Öğretmenler (Subject-Centered Teacher)	Öğretmenler, öğrenenlerin ilgi ve beklentilerinden uzak olarak dersin içeriğini organize etmeye odaklanırlar. Ders konularının öğrenciler tarafından etkin bir şekilde öğrenilmesinden çok ders içeriğinin öğrenciye aktarılması ön plandadır..
Öğrenme Merkezli Öğretmenler (Learning-Centered Teacher)	Bu grup öğretmenler öğretim programına ilişkin öğrenilmesi gereken materyaller ve öğeler öğrenci gelişimi için eşit oranda ilgilendirir. Hem öğrenci merkezli hem de konu merkezli öğretim stillerine aşırı önem verilmesine karşı çıkarlar. Öğrenme sürecinde bağımsız bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde öğrencilerine yardımcı olurlar.
Duygusal Olarak Coşkulu Olan ve Olmayan Öğretmenler (Emotionally Exciting Teacher)	Bu grup öğretmenler öğretim sürecine duygu ve heyecanlarını yansıtırlar. Bu grup öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıflarda sınıf atmosferi öğretmenlerin aşırı bir şekilde duygularını yansıtmaları nedeniyle heyecanlı ve duygu yoğunluğu fazla bir sınıf atmosferidir. Bunun tersi davranış sergileyen öğretmenlerin sınıflarında ise öğretmen duygularını bastırıldığı için öğrenme süreci sıkıcı olabilir.

(Kaynak: Fisher ve Fisher, 1979)

Dunn ve Dunn'ın Öğretim Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1979) öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğrettiğine dair genel bir inancın var olduğunu belirterek, araştırmalarında öğretmenlerin kendi öğrenme yollarının en doğru ve en kolay yol olduğuna inandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bir öğretim stiline tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğunu ve bazı durumlarda öğretim stiline değiştirilebileceğini vurgulamışlardır. Bu modelin dokuz boyutu bulunmaktadır (Dunn ve Dunn, 1979).

Tablo 3: Dunn ve Dunn Öğretim Stili Modeli Alt Boyutları

1	Eğitim Felsefesi (<i>Education Philosophy</i>)	Öğretmenin eğitim-öğretim ile ilgili düşüncelerini yansıtan bakış açısıdır. Öğretmen davranışlarının temelinde yatan asıl faktör olduğu söylenebilir.
2	Öğrenci Tercihleri (<i>Student Preferences</i>)	Öğrenci tercihleri, öğretmenin sınıfı nasıl değerlendireceği ve öğretim etkinliklerini nasıl planlanması gerektiğini etkilemektedir.
3	Öğretimin Planlanması (<i>Instructional Planning</i>)	Öğrenciler veya öğrenci grupları için tamamlanmış değerlendirmeler, analizler ve tanıları kapsar ve sınıf içi öğrenci ödev ve görevlerinin tarafsız sınav ve gözlemler yoluyla değerlendirilmesini sağlar.
4	Öğrencileri Gruplandırma (<i>Students Grouping</i>)	Öğrencilerin sosyal bir biçimde öğrenmeyi gerçekleştirmesine öğretmenin nasıl izin vereceği ve aynı zamanda nasıl gözlenebileceğiyle ilgilidir.
5	Sınıfın Düzenlenmesi (<i>Room Design</i>)	Öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılamak amacıyla sınıf için yeniden düzenlenmesidir.
6	Öğretim Çevresi (<i>Teaching Environment</i>)	Öğretim çevresi, öğrencilerin üstesinden gelmeleri için kullanılabilir seçenek çeşidini, sayısını ve öğretim planının nasıl olduğunu gösteren boyuttur. Aynı zamanda belirlenmiş kurallar karşısında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu zaman kullanabilecekleri hareketli ve çok düzeyli kaynakların yapılmasıdır.
7	Öğretim Özellikleri (<i>Teaching Characteristics</i>)	Öğretmenin öğretim sürecine ilişkin standart ve değerleri ile ilgilidir.
8	Öğretim Yöntemleri (<i>Teaching Methods</i>)	Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları farklı öğretim teknik ve yöntemleri içerir.
9	Değerlendirme Teknikleri (<i>Evaluation Techniques</i>)	Öğrencilerin öğrenme sürecinde kazandıkları bilgileri, deneyimleri ve akademik başarılarını izlemede kullanılan teknikleri kapsar.

(Kaynak: Dunn ve Dunn, 1979).

1993 yılında Dunn ve Dunn öğretim stili modelini gözden geçirip öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi ve eğitim felsefesi olmak üzere altı aşamadan oluşan bir model önermişler (Üredi, 2006).

Butler'ın Öğretim Stili Modeli

Butler (1987)'a göre tüm öğretmenlerin kişisel bir öğrenme stili vardır. Bu durum öğretim yaptıkları sınıflarda davranışlarını, farklı yapılarıdaki öğrencilerle olan etkileşimlerini etkilediği gibi sınıf içinde kullanılacak öğretim yöntem ve teknik seçiminde de onları kısıtlar (Akt. Yamagishi, 1990).

Butler (1987)'e göre öğretim stili, hem öğrenen hem de öğreticilerin zihinsel kaliteleri üzerine “uzlaşma isteklerinin” olduğu farklı davranışların bir koleksiyonudur. Butler (1987), yapmış olduğu çalışma sonrasında dört öğretim

stili tanımlamıştır. Bu stiller; somut ardışık, soyut ardışık, somut rastgele ve soyut rastgele öğretim stilleridir (Akt. Yamagishi, 1990).

Tablo 4: Butler Öğretim Stili Alt Boyutları

Somut Ardışık (<i>Concrete Sequential</i>)	Yapılandırılmış görevler sunar, uygulamalı öğrenmeyi vurgular, yaparak öğrenme deneyimlerini kullanır, yüksek başarı beklentisine sahiptir, görev odaklıdır, geleneksel metotlara dayanır, iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı sağlar.
Soyut Ardışık (<i>Abstract Sequential</i>)	Fikirleri, teorileri ve kavramları vurgular, bütünü parçalarıyla ilişkilerini inceler, mantığa dayanır, içsel motivasyonu kullanır. Problem çözme sürecini fikirleri değerlendirerek örgütler, konu ve kaynaklara vurgu yapar, geleneksel sınıf ortamlarından hoşlanır, öğretmen-öğrenci etkileşimine önem verir.
Soyut Rastgele (<i>Abstract Random</i>)	Öğrenci ve öğrencide pozitif benlik kavramının gelişmesine vurgu yapar, konu içeriğini kültürel, sanatsal ve edebi ürünlerle yapılandırır, öğrenci projelerinde yaratıcılığa, hayal gücüne ve mizaha önem verir, programı öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde yapılandırır, yapılandırılmış sınıflar oluşturur.
Somut Rastgele (<i>Concrete Random</i>)	Olasılıkların araştırılması ve incelenmesine vurgu yapar, rehber ve kolaylaştırıcı bir rol oynar, sınıfta çok çeşitli ve alışılmamış etkinlikler kullanır, öğrencilerin anlayışlarına ve karşı düşüncelerine değer verir, öğrencilerin sorumluluk ve liderlik duygusu kazanmalarına çabalar. Araştırmayı, bağımsız çalışmayı ve çeşitli öğrenme yollarını destekler, öğrencilerin diğer insanlardan öğrenmelerini, onlarla birlikte çalışmalarını cesaretlendirir

(Kaynak: Butler, 1987, Akt. Üredi,2006)).

Grasha (1996)'nın Öğretim Stili Modeli

Grasha (1984)'nın öğretim stillerinin temelinde, bireysel farklılıklar bağlamında açıkladığı ve sınıf içindeki etkileşimin niteliğinin artırılmasında önemli bir rol oynayacağını ileri sürdüğü öğrenme stilleriyle ilgili yaptığı araştırmaların yer aldığı söylenebilir.

Grasha (1994a) öğretmenlerin bireysel farklılık alanı olarak gördüğü öğretim stilini, öğretmenlerin 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 belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin bireysel farklılık alanı olarak tanımladığı öğretim stilinin öğretmenden öğretmene göre farklılıklar gösterebileceğini söylemiştir.

Bir kişinin yaptığı tüm davranışlar olarak tanımlandığı düşünüldüğünde stil kavramını incelemenin oldukça zor olduğu görülmektedir. Grasha (2002b) bu zorluğu

aşmak için stil kavramını bir öğretim kadrosu tarafından paylaşılan davranışlar ve nitelikler olarak ele almıştır.

Grasha (2002) “*Stil Bileşenlerini Tanımlamaya Yönelik Yaklaşımlar*” başlığı altında çok boyutlu ve karmaşık yapı olarak tanımladığı stil kavramını öğretmenlerin bu düşünce ve davranışları üzerinden betimlemeyi amaçlamıştır. Aşağıda bu yaklaşımlardan bazıları açıklanmıştır.

Sınıftaki Öğretmen Davranışlarının Genel Ögesi Olarak Stil: Kelime anlamı olarak bakıldığında stil kavramı, “*üslup, biçem*” olarak (TDK, 2012) tanımlanmakla birlikte “*ifade tarzındaki ayırt edici özellik*” olarak da (Merriam Webster, 2012) görülmektedir. Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendine özgü, hem kişiliğiyle ilgili hem de entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel özelliktir (Riding ve Rayner, 1998; Akt: Güven, 2004).

Stil, kişilik düzeyinde, özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliğine karşılık gelen ve temeli biyolojik olan bir kavramdır. Stil kavramında biyolojik köken ağır bastığı için standarttır (Babadoğan, 2000). Doğası gereği, stil kolay değişmez ve nörofizyolojik temeli olan bir değişkendir (Cengizhan, 2006). Bu tanımlar doğrultusunda bakıldığında öğretim stilini, bir öğretmeni diğer bir öğretmenden ayırt eden, farklılaştıran her türlü eylem olarak ele almak mümkündür (Aktan, 2012).

Beğenilen Bir Öğretmenle Özdeşleştirilen Özellikler Olarak Stil: Toplum içinde etkili olan bazı öğretmenlerin özellikleri, davranışları, tutumları ve öğretime yönelik bakış açıları toplum içinde belirli kişi veya gruplar tarafından beğenilen özellikler olarak görülebilir. Bu özelliklerin iyi bir öğretmeni tanımladığına yönelik bir inanç geliştirilir. Böylece stili oluşturan temel bileşen bu öğretmenlerin ortaya koyduğu davranışlar olarak ortaya çıkar. Köy enstitüsü, yüksek öğretmen okulu gibi kurumlardan mezun öğretmenlerin toplum içinde nitelikli öğretmen olarak kabul edilmesi örnek olarak verilebilir (Aktan, 2012).

Yöntem Olarak Algılanan Öğretim Stili: Öğretmenin sınıf içinde uyguladığı yöntem ve teknikler de çoğu zaman stille eş anlamlı olarak düşünülebilir. Bazı öğretmenler

sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın fiziksel ortamı gibi bazı değişkenlere göre sınıf içinde öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanırken bazıları ise öğretmen merkezli yöntemleri kullanmaktadırlar. Kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmeleri için öğretmenlerin bu şekilde farklı yöntem tekniklerin uygulanması öğretim yöntemleri kavramı ile öğretim stili kavramının eş anlamlı düşünülmesine bu durumun da bazı problemlere neden olduğu söylenebilir (Aktan, 2012).

Okulun Öğretim Kadrosunun Ortak Davranışları Olarak Stil: Stil kavramını tanımlamak için bu yaklaşım, bir okulda görev yapan disiplinler arası veya aynı disipline sahip öğretmenler arasında okul ortamı içinde gösterdikleri davranışlarda benzerliklerin olduğunu varsaymaktadır. Öğretmenlerin bu gibi davranışları uygulamadaki yeterlilikleri onların öğretim stili olarak tanımlanabilir. Grasha (2002) yapmış olduğu analiz sonucunda öğretmenlerin davranışlarını on kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler:

- **Analitik/Yapay Yaklaşım Davranışlar:** Farklı bakış açılarından yeni gelişmeler ve kuramsal sorunlar ilgili alanları sunma ve tartışma yeteneği. Örnek: Öğretmen kendi dışındaki farklı bakış açılarını tartışır. Çeşitli kuramlardaki konuların tartışır.
- **Organizasyon/Anlaşılabilirlik Davranışlar:** Öğretmen öğrencinin anlayabilmesi için dersin hedeflerini açık ve net bir biçimde ortaya koyar. Örneğin, kullanılacak materyallerin seçimini yapmak ve hazırlamak.
- **Öğretmen-Grup Etkileşim Davranışlar:** Öğretmen, öğrencilerle ortaya çıkan sorunlar üzerine karşılıklı olarak hangi ölçüde tartışabilir. Örnek: Öğretmenin kendi düşüncelerini eleştirmeleri ve sınıf tartışmalarına katılmaları için öğrencileri cesaretlendirir.
- **Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Davranışlar:** Öğretmen öğrencilerine karşı ilgili ve onlara saygılı davranabilir. Örnek: bireysel olarak öğrenciler öğretmenlerine ders dışında da ulaşabilirler.
- **Dinamizm ve İsteklilik Davranışları:** Öğretmenin ders verirken hangi düzeyde öğretim coşkusu, canlılığı ve enerjisine sahip olması ile ilgili davranışlardır.
- **Genel Öğretim Yeteneği Davranışları:** Farklı öğretimsel stilleri genelinde tutarlı bir desen oluşturma yeteneklerine ilişkin davranışlar. Öğrencilerin

dikkatini sürekli tutma ve öğrencilerin ilgisini çekme gibi davranışlar bu kategoride yer alır.

- **Aşırı Yükleme Davranışları:** Dersin daha önceden belirlenmiş ders yükü miktarı ve ders gereklerinden daha fazlasını talep etme ve fazla ödev vermeye yönelik davranışlar.
- **Dersin Yapılandırılmasına Yönelik Davranışlar:** Sınıfın oturum detaylarını planlamak ve dersi organize etmekte öğretmen yeteneğine ilişkin davranışlar. Yıllık planlara göre bir takvime göre sınıf içi tüm etkinlikleri planlamak.
- **Dersin Niteliğine İlişkin Davranışlar:** Öğretmen öğrencilerinin ödevlerinin kalitesine ve onların sınıf içi performanslarına önem verir.
- **Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki Uyum:** Sınıf içinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesi ve doğallığı. Öğretmenin öğrencileri dikkatlice dinlemesi ve onlarla kurduğu ilişkide karşılıklı saygıyı koruması bu bağlamda ele alınabilir (Grasha, 2002, ss: 10).

Öğretmenin Oynadığı Roller Olarak Stil: Grasha (2002a)'ya göre bir öğretmenin herhangi bir öğretim stilini yeterli düzeyde kullanabilmesi için o öğretim stiline uygun rolleri benimsemesi ve o stile uygun tutum ve davranışları tutarlı bir biçimde sergilemesi gerekmektedir. Grasha öğretmenin sınıf içinde oynadığı farklı roller olabilir. Bu roller, düşünce ve davranışlarla tutarlı örüntülerdir. Öğretmenlerin oynadıkları farklı roller aşağıda verilmiştir (Grasha, 2002: ss: 19-20).

- **Etkin Tasarımcı:** Öğrenciler için başlangıç videoları hazırlama, benzetimler yapma, grup projeleri gerçekleştirme ve rol oynama gibi sınıf içi öğretim faaliyetlerine ilişkin problemlerini çözmek için çeşitli aktiviteler tasarlar.
- **Etkin Dinleyici:** Öğretmen, öğrencilerin dersin içeriğine ve öğretim sürecinde yaşanan öğretmen tarafından fark edilmesi zor olan sorunlara ilişkin onları dikkatlice dinler.
- **Aktör/Yönetmen:** Sınıf içinde dersin içeriğine ilişkin önemli noktaları ve uygulamaları öğrencilere göstermek için onlara yardımcı olur ve rol oynama noktalarını göstermek için sınıfta dramatizasyon yöntemini kullanır.

- **Görevlendirici:** Sınıfta yapılması gereken ödevler, eylemler ve projelerin doğru ve başarılı bir şekilde tamamlanması için öğrencilerin neler yapılması gerektiğine ilişkin detaylı ve açık talimatlar verir.
- **Örnek Olay Tasarımcısı/Organizatör:** Öğrencilerin tartışması ve analiz etmesi için var olan örnek olayları veya materyalleri bir araya getirir veya yeni örnek olaylar geliştirir.
- **Koçluk:** Öğrencilerin yeni görevlerde daha etkili ve başarılı olabilmeleri amacıyla onlara geri bildirimler vererek, onları cesaretlendirerek ve tavsiyelerde bulunarak öğrencileri doğrudan bir şekilde gözlemler.
- **Danışmanlık:** Bir problemi çözmek için öğrencilerle birlikte çalışarak onlara en uygun çözüm yollarını keşfetmelerinde yardımcı olur. Danışmanlık rolü, sorunları çözmek için öğrencilere doğrudan yanıtları veren değil sorunun çözümünde seçenekleri düşündürerek öğrencinin doğruyu bulmasında ona yardımcı olmaya dayanır.
- **İçerik Uzmanı:** Bilgiyi kazanma noktasında öğrencilere yardımcı olan aşamalara ilişkin temel kavramlar, olgular ve organizasyon bilgisine sahiptirler.
- **Koordinatör:** Çok boyutlu öğrenci projeleri ve ders içi etkinliklerini yönetir ve kontrol eder.
- **Tartışma Kolaylaştırıcısı:** Geniş bir anlama sahip bilgiyi ortaya çıkarmak, içerik hakkında yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi uyandırmak, bir problemin özetlenmesi ya da başvuru noktalarını tartışmak ve önemli bir bilgi hakkında görüş almak için sınıf içinde tartışma yöntemini uygular.
- **Değerlendirmeci:** Sınıf içinde verilen ödevler ve aktivitelerde öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin onlara sürekli ve zamanında geri bildirimler verir.
- **Derecelendirici:** Yeterlilik kategorisi ve genel performanslarına dayalı olarak öğrencilere ödevler verir.
- **Ders Anlatıcısı:** Öğrencilere içeriğe ilişkin kritik noktaları keşfetmeleri ve onları organize etmelerine yönelik sunumlar yapar.
- **Materyal Tasarımcısı/Organizatör:** Teknolojik materyalleri öğretim faaliyetleri için bir araya getirir ve geliştirir.

- **Küçük Çaplı Ders Anlatıcısı:** Öğrencilerin bir problemi keşfetmeleri ve ona ilişkin bilgileri organize etmelerinde onlara yardımcı olmak ve önemli noktaları özetlemek için kısa sunumlar yapar.
- **Müzakereci:** Öğretmen, öğrencilerle birlikte dersin hedef, amaç ve gerekliliklerinin öğrenciler tarafından nasıl başarılabileceğine dair seçenekleri müzakere eder.
- **Tarafsız-Yardımcı:** Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları, problemlere ilişkin çözüm önerileri geliştirmeleri ve kendi kendilerine düşünmeleri için öğretmen onları cesaretlendirir.
- **Kuralcı Danışman:** Öğrencilerin sınıf içinde acil ihtiyaç duydukları bilgilere ilişkin görüşmeler yaparak onlara açık net yanıtlar verir.
- **Süreci Gözlemleyen:** Sınıf içindeki etkileşim öğelerine, ders aktivitelerinin çıktıklarına ve dersin amaçlarının en iyi şekilde nasıl gerçekleştireceğine ilişkin gözlemler yapar ve kategoriler belirler. Gözlemler öğrencilerle paylaşılarak diğer sınıflarda da kullanılır.
- **Soru Soran:** Öğrencilerin dersin temaları ve problemlerini daha iyi anlayabilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini cesaretlendirmek için sorular sorar.
- **Kaynak Yönetici:** Videolar, farklı okuma kitapları, özel bazı araç gereçler ve çeşitli konuşmacılar gibi sınıfta öğretim amacıyla kullanılacak kaynakları bir araya getirir etkili bir biçimde bunları kullanır.
- **Kaynak Kişi:** Özel beceri ve bilgilerin nereden, ne zaman ve nasıl edinilebileceği hakkında kendi bilgisini öğrencileri ile paylaşır.
- **Rol Model:** problemlerin nasıl çözüleceği, becerilerin nasıl kazandırılacağı ve dersin içeriği hakkında düşünmek için uygun yöntemler belirler.

Grasha (2002a) öğretim stillerine göre sergilenen öğretim rolleri ve bu rollere uygun tutum ve davranışlarının bazılarını eşleştirmiştir. Bu eşleştirme Tablo 5'te kısaca özetlenmiştir:

Tablo 5: Grasha Öğretim Stillerine Göre Sergilenen Öğretim Roller, Tutum ve Davranışlar

Uzman	Kuralcı Danışman	Öğrencilerinin sorularına kısa net yanıtlar verir ve onların neler yapmaları gerektiğini detaylı bir şekilde açıklayan bir öğretmendir.
	Soru Soran	Kavramların temel bilgi ve anlayışlarını vurgulayıcı sorular soran öğretmendir.
	Küçük Çaplı Ders Anlatıcısı	Bir problemle ilgili konulara genel bir bakış açısı kazandırır ve o sorunun üstesinden gelmenin yollarını özetleyen öğretmendir.
Otorite	Geri Bildirim Verici	Anlaşılır beklentiler sunar ve bu beklentilere geribildirim sağlar. Proje ve ödevler için yüksek standartlar oluşturur. Proje ve ödevler için belirgin hedef ve amaçları vardır. İş yaparken doğru, kabul edilebilir ve standart yollara güvenir.
Kişisel Model	Koçluk	Öğrencilere tavsiyeler verir ve onları doğrudan gözler, cesaretlendirir ve daha etkili olmaları için onlara geri bildirim verir.
	Model (Rol Örneği)	Kendini örnek alınmaya değer bir konumda görür.
	Geribildirim Verici	Öğrenenin yeteneklerini geliştirmesine yardım edici geribildirimler verir.
Kolaylaştırıcı	Geribildirim Verici	Öğrenenin yeteneklerini geliştirmesine yardım edici geribildirimlerde bulunur. Açıklayıcı/Yargılamayan geribildirimler kullanır.
	Etkin Dinleyici	Müdahale etmeden önce öğrenenin kaygılarını iyice dinler.
	Tartışma Kolaylaştırıcısı	Öğrencilerin tartışmalı bir konuyla meşgul edilebilir ve tartışma süreci içinde cesaret veren ve destekleyen olmak için çaba gösteren bir öğretmendir.
	Soru Soran (Açık-Uçlu)	Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmak için hazırlanmış genel sorular soran öğretmendir.
Temsilci	Danışman	Uygun özerklik ve bağımsızlığı teşvik eden öğretmendir.
	Kaynak Kişi	Öğrencilerin acil ihtiyaçlarına yönelik yanıt ve soruları yönlendiren öğretmendir. Seçenekleri keşfetme konusunda öğrenciye ne yapması gerektiğiyle ilgili yardımcı olan öğretmendir. Görev sorumlulukları devretme konusunda istekli olan öğretmendir. Yol gösterme, akıl verme ve öğrenmeyi desteklemek için başka kaynaklar öneren öğretmendir.

Kaynak: Grasha, A. F. (2002a).

Kişisel Özellik Olarak Öğretim Stili: Öğretim stilini betimlemek için çoğunlukla kişisel özellik kavramı kullanılmaktadır. Bireylerin sahip oldukları karakter özellikleri tutum ve ilgilere yansımaktadır. Bu durum karar almayı ve bilgiye ilişkin algıları etkilemektedir. Böylece öğretmenin sınıf içindeki davranışları da bu algılara göre şekillenebilmektedir (Aktan, 2012).

Grasha'nın Öğretim Stili Kategorileri

Grasha (1994; 2002; 2002a) bu öğretmen davranışlarını temel olarak 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:

Uzman (Expert): Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları deneyime ve bilgiye sahiptirler. Alanın temel problemlerini bilir, teorilere ve konuyla ilgili alanyazına hâkimdirler. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için öğrencileri zorlayarak ve detaylı bilgiler vererek öğrenciler arasındaki statülerini korumaya gayret ederler. Gerçek olay, durum ve kaynaklardan yola çıkarak öğrencilere rehberlik ederek onları yönlendirirler. Öğretim sürecinin planlamasını kendileri gerçekleştirirler bu sayede öğrencilerin kişisel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamanın yanında sınıfın fiziksel durumu ve öğretim sürecinde kullanılacak materyal ve içeriğe önem verirler. Öğrencilere detaylı bilgiler sunarak öğrencilerin karmaşık durumlar karşısındaki algılarını geliştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin kişisel becerilerini yükseltmek amacıyla öğrencilere bilgi aktarımı yaparak öğrencilerin gelişimlerini artırmayı hedefler. Buradaki amaç; öğrencilerin yetkinlik seviyelerini yükseltmektir. Bu stile sahip öğretmenler öğrencinin derse hazırlanmasının yanında öğrenciye bilgi aktarımıyla ilgilenirler ve sınıfta ağırlıklı olarak geleneksel öğretim anlayışında yer alan, öğretmen merkezli öğretim anlayışını temsil ederler (Grasha, 1994; 2002; 2002a).

Otorite (Formal Authority): Bu öğretim stiline sahip öğretmenler kurumsal rolleri ve mevcut alan bilgileri sayesinde öğrencilerden daha üst bir statüye sahiptirler. Öğrencilerine olumlu ve olumsuz geri bildirim vererek öğrencilerden beklenen davranışları ve uyulması gereken kuralları belirler, bu belirtilen kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Ayrıca, bu stile sahip öğretmenler öğrencilere rehberlik yapmak amacıyla bilgiye ulaşmak için doğru ve kabul edilebilir standart yollara başvururlar. Öğrencilerin öğrenmesi gerekenler, doğru, kabul edilebilir ve öğrencilere verilen yapıya göre oluşturulan standart bilgilerdir. Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerin gözünde kendi kuralları, beklentileri, amaçları olan, duruma göre öğrenciye pekiştirici veren; ancak istemediği bir durumla karşılaştığında negatif geribildirim de vermekten çekinmeyen bir karaktere sahiptir. Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerine rehberlik yaparken katı davranışlar sergileyebilir ve öğrencileri bu davranışlarıyla olumsuz etkileyebilirler. Ağırlıklı bir biçimde geleneksel öğretmen merkezli sınıf uygulamaları görülür (Grasha, 1994; 2002; 2002a).

Kişisel Model (Personal Model): Bu stile sahip öğretmenler, kişisel örnek öğretimine inanırlar aynı zamanda öğrencilerin nasıl düşünecekleri ve davranacaklarına dair prototip oluştururlar. Kendi öğretim yaklaşımını izlemeleri ve sonra taklit etmeleri için öğrencilerini cesaretlendirir, uygulamaları nasıl yapacaklarını göstererek onları denetler, yönlendirir ve onlara rehberlik ederler (Grasha, 1994). Öğrencilerden öncelikli olarak gözlem yapmaları ve bu gözlemi takip etmeleri beklenir. Bunların yapılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışması ve onlara yol göstermesi gereklidir. Öğrenciler modelin beklentilerini gerçekleştirebilecek düzeyde olmadıkları zaman kendilerini yetersiz hissedebilirler. Bu nedenle, sınıf sürecinde öğretmenin rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskındır (Üredi, 2006). Bazı öğretmenler kendi yaklaşımlarının en iyi ve tek olduğunu düşünebilirler ya da bu yaklaşım uygulanmazsa öğrencilerin yetersiz olacakları hissine katılabilirler. Bazen öğrencileri “kendi modeli”ne o kadar bağlar ki onlara farklı fırsatları tanımaktan kaçınırlar. (Bilgin ve Bahar, 2008).

Kolaylaştırıcı (Facilitator): Öğretmen öğrenci etkileşiminin kişisel doğallığını vurgular. Bu stile sahip öğretmen, öğrencilere sorular sorarak, alternatifleri düşündürerek ve seçenekleri keşfettirerek rehberlik yaptığı gibi onlara bilinçli seçimler yapmaları için kriterler geliştirerek onları cesaretlendirirler. Genel amaç öğrencilerdeki bağımsız bir şekilde sorumluluk alma ve eylemlerini geliştirmektir. Öğretmenler, danışmanlık yapacağı bir proje üzerinde öğrencilerle işbirliği yaparak öğrencileri desteklemeye ve cesaretlendirmeye çalışır (Grasha, 1994). Kolaylaştırıcı öğretmenler, esnek bir şekilde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve hedeflerini anlamaya çalışırlar. İçerik, amaç, stratejileri öğrencilerin özelliklerine uygun bir hale getirmeye çalışırlar. Öğrencilerin kaygılarını dinlerler ve öğrencilerin kaygılanmalarına neden olan durumları anlamadan herhangi bir yargıda bulunmaktan kaçınırlar. Öğretmenler öğrencilerine kendi kararlarını alma imkânını vererek sınıf içi disiplini sağlamaya ve bazı öğrencilerin aşırı hareketlerini önlemeye çalışırlar. Bu öğretmenler pozitif ve teşvik edici bir üslupla öğrencilerin becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu stilde yönlendirme süreci çok zaman aldığı için zaman kaybı olarak nitelendirilebilir. Ayrıca, öğrencileri destekleyici ve onlara bilgi verici bir yöntemin seçilmemiş olması, olumsuz ve rahatsız edici bir havanın oluşmasına sebep olabilir. İşbirlikçi ve öğrenci merkezli bir sınıf süreci baskındır (Üredi, 2006).

Temsilci (Delegator): Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerin bağımsız bir şekilde harekete geçebilmeleri ve özerk bir şekilde çalışarak kapasitelerini geliştirebilmeleri için çaba gösterirler. Öğrenciler sınıf içinde bir ödev veya proje kapsamında bağımsız bir şekilde ya da özerk bir grubun parçası olarak çalışırlar bu sayede kendi bağımsızlık algılarını geliştirirler. Öğretmenler, öğrencilerin içinde yer alan isteği ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırmacı gibi çalışırlar. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda, istedikleri zaman ulaşabilecekleri kaynak kişi konumundadır (Grasha, 1994). Öğrencilerin seviye ve yetenekleri bazen yanlış tespit edilebilir ve öğrenciler bağımsız davranış ve düşünme için gerekli kabiliyetlere sahip olmayabilir böyle bir durumda öğrenciler bağımsız çalışmaya hazır olmayabilir ve endişeye kapılabilirler (Bilgin ve Bahar 2008). Sınıf sürecinde öğrenci merkezli bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır (Grasha, 1994; 2002; 2002a).

Grasha'nın Öğretim Stillerinin Üstünlük ve Sınırlılıkları

Grasha (1994; 2002; 2002a)'ya göre öğretim stilleri arasında tam anlamıyla üstünlük iddia edilemez, her stilin üstün olduğu veya sınırlı kaldığı yönleri mevcuttur. Bundan dolayı hiçbir öğretim stili tek başına tüm ihtiyaçları karşılayamaz. Bu üstünlük ve sınırlılıklar aşağıdaki Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6: Öğretim Stillerinin Üstünlük ve Sınırlılıkları

Öğretim Stilleri	Üstünlükler	Sınırlılıklar
Uzman	Bu stile sahip öğretmen, öğrencilerine bilgi verme ve onların yeteneklerini geliştirmeleri konusunda, önemli derecede bilgi, deneyim ve tecrübeye sahiptir.	Bu stilde öğretmen gereksiz yere çok fazla bilgi aktarım yöntemini kullanırsa bu tarzda acemi olan öğrenciler için korkutucu olabilir ve olumsuz etki yaratabilir. Bu stil dâhilinde öğrenciler tarafından verilen yanıtların altında yatan temel düşünme süreçleri her zaman açıklanamayabilir.
Otorite	Bu stile sahip öğretmenler, açık, net beklentiler ve yapılacak etkinliklerle ilgili olarak kabul edilebilir yollar üzerine odaklanırlar.	Bu stilin güçlü bir şekilde uygulandığı sınıflarda katı ve standartlaşmış sınıf yönetimi şekilleriyle öğrencilerin endişelenmelerine neden olabilir. Bu öğretim stiline uygulandığı sınıflarda öğrenci ilgileri, ihtiyaçları ve hedeflerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilebilir.

Kişisel Model	Bu stile sahip öğretmenler öğrencilerine doğrudan gözlemi vurgular ve öğrencilere modeli nasıl takip edecekleri, neyi nasıl yapacakları doğrudan gösterirler.	Bazı öğretmenler kendi yaklaşımlarının öğrenciler için en iyi yol olduğuna inanabilir ancak böyle bir uygulama yapılırsa bazı öğrenciler, kendilerine dayatılan bu beklentiler ve standartlar karşısında zorlanabilir ve kendilerini yetersiz hissedebilirler.
Kolaylaştırıcı	Bu stilde öğretmen, kişisel bir esneklikle öğrencilerin ihtiyaçları ve hedeflerine odaklanır ve farklı seçenekler ve alternatif eylem şekilleri sunulmak için çaba gösterir..	Bu stil çoğunlukla zaman alıcı bir stildir ve daha direk yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu zamanlarda bu stil uygulanır. Bu stil eğer olumlu ve teşvik edici bir şekilde kullanılmazsa, öğrenciler kendilerini rahatsız hissedeceklerdir.
Temsilci	Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerin kendilerini bağımsız öğrenenler olarak görmelerinde onlara katkıda bulunur. Öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerinde onlara yardımcı olur.	Bu stilde bağımsız çalışmalar için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi yanlış yorumlanabilir. Öğrencilere bağımsız çalışma gruplarında görevler verildiğinde eğer böyle bir çalışma için gerekli yeterliliklere sahip değilse bazı öğrencilerde endişeler ortaya çıkarabilir.

(Kaynak: Grasha, 1994; 2002; 2002a))

Grasha öğretim stili modelinde yer alan *uzman ve otoriter* öğretim stilleri *öğretmen-merkezli stillerdir* ve bu stiller öğrencilere bilgi aktarma ve öğrencileri derse hazırlamayı amaçladığı gibi bu stiller aynı zamanda kalabalık ve etkileşimin az olduğu sınıflarda etkili olabilir. *Öğretmen merkezli ile öğrenci merkezli stilleri* arasında yer alan *Kişisel model öğretim* stiline ise öğretmen, öğrenciyle yoğun bir şekilde ilgilendiği için çeşitli becerilerin geliştirilmesinde öğrencilere model olur ve alternatif yollar göstererek onlara rehberlik ederler. Öğrencilerin projelerde bağımsız bir şekilde işbirlikçi öğrenmenin içinde olmalarını sağlar. *Kolaylaştırıcı ve temsilci* öğretim stilleri ise *Öğrenci merkezli* yaklaşımlar olup öğrencilerin kendilerini tanımalarını ve bağımsız kararlar alabilme kapasitelerinin geliştirilmesini amaçlar. Bu noktada eğitimciler öğrencilerin çeşitli görev ve projelerinde kaynak teşkil eden birer danışman olarak karşımıza çıkmaktadır (Grasha, 2002).

Her bir stilin bazı olumlu ve olumsuz yanlarının bulunması öğretmenin öğretme ve öğrenme süreci içinde stil değişikliğine gideceği zaman çok dikkatli olmasını gerektirmektedir. Ayrıca, öğretmen öğretme ve öğrenme süreci içinde stil değişikliği yapacağı zaman genel bir kural olarak öğrenme ortamındaki öğrencilerin özelliklerini ve şartları göz önüne almalıdır (Üredi, 2006).

Grasha'nın Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi

Grasha (1994), öğretmenlerin her bir öğretim stili özelliklerine farklı derecelerde sahip olduklarını savunmuştur. Ona göre her ayrı stil, bir ressamın paletindeki farklı renkler gibidir. Bu renkler gibi stillerde birbiriyle kaynaşabilir. Öncelikli ya da baskın stiller, ressamın tablosundaki ön plan gibidirler, görüş alanının merkezindedirler ve kolayca görülebilirler. Diğer özellikler ise arka plan gibidir.

Grasha (1994; 2002; 2002a) öğretmenlerin sınıf içi davranışlar ve deneyimlerini gözlemlemiş, birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Grasha araştırmalarında 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 öğretme stiline çeşitli kombinasyonlarından dört öğretme stili grubu oluşturmuştur. Bunlar:

- 1.Grup: Uzman/Otoriter,
- 2.Grup: Kişisel Model/Uzman/Otoriter,
- 3.Grup: Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman,
- 4.Grup: Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman'dır.

Örnekeyecek olursak; uzman-otoriter öğretme stili karışımında ki vurgu öğrenciye “Burada görevliyim.” mesajı verir. Sınıf ortamında tarafsız, serin bir atmosfer yaratır. Uygulandığında genellikle dersler oldukça pasif öğrencilere bilgiyi iletir. Temsilci-yol gösterici-uzman karışımına vurgu farklı bir resim yaratır. Öğrencilere, “Araştırdığın proje ve konular hakkında bana danışman için buradayım.” mesajı verir. Sınıftaki duygusal hava daha sıcaktır. Öğretmen, öğrencileriyle beraber çalışır, bilgi paylaşılır ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiler resmi değildir. Öğretim stillerinin dört grubunda da dikkati çeken uzman öğretme stiline varlığıdır. Dört grupta da uzman öğretme stiline var olması öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarıdır. Buradan hareketle öğretmenler uzman öğretme stilini diğer öğretme stilleriyle bütünleştirerek öğretme sürecine yansıtırlar (Altay, 2009).

Grasha Öğretim Stili Grupları

Uzman/Otoriter (1.Grup): Bu stillere sahip öğretmenler dersin bilgi akışını ve zamanını kendileri belirlediği için konu alanı uzmanlığı ve sosyal statü vurgusu yaptıkları gibi sınıfta geleneksel öğretim yöntemi ile ders işleyerek öğretmen merkezli eğitim ortamı oluştururlar (Grasha, 1994a; 1996). Öğrenci öğrenmelerine ilişkin duyarlılık seviyeleri düşük olan bu stillere sahip öğretmenler öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurmasına ve işbirlikçi öğrenmeye izin vermezler. Bundan dolayı öğretmen öğretimin amaçlarını kendi beklentisi doğrultusunda belirler. Bu tutum öğrencilerin öğrenme olayına dâhil edilmemesi ve onlarla etkileşimde bulunulmaması öğrencilerin pasif kalmalarına ve bağımlı bir öğrenme stilini tercih etmelerine neden olabilir (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

Öğrencilerin daha fazla bilgiye gereksinim duydukları ortamlarda etkili olur. Öğretmenlerin sınıf içi kontrolü sağlamaları durumunda yapılan öğretim başarılı olabilir. Bu tür öğretmenlerin sınıflarında daha çok bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler başarılı olurlar. Öğretmen öğrencilere konuyla ilgili derinlemesine bilgi sunar. Öğrenci ve öğretmen arasında yoğun bir etkileşim yoktur. Öğrencilerin teşvik edilmesi veya cesaretlendirilmesi söz konusu değildir. Özellikle büyük ve kalabalık sınıflarda, öğrencilerle etkileşim imkânlarının sınırlı olduğu durumlarda etkili olabilir. Bu stil geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulamalarının özelliklerini yansıtır (Grasha, 1994).

Grasha (1994, 2002)'ya göre Uzman/Otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- *Sınavlar/Notlara Önem Verme*
- *Konuk Konuşmacılar Davet Etme/Misafirlerle Görüşmeler Yapma*
- *Sınıfta Düz Anlatımı Kullanma*
- *Kısa Süreli Dersler Yapma+Başlangıçlar*
- *Öğretmen-Merkezli Sorgulama*
- *Öğretmen-Merkezli Tartışmalar*
- *Dönem Ödevleri Verme*
- *Dersle İlgili Standartlar Üzerinde Durma*
- *Teknoloji-Temelli Sunumlar*

Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmek istiyorlarsa onların sorularını yanıtlamalı, onlara farklı sorular yönelmeli ve düşüncelerini ifade etme imkânı tanımalıdır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

Kişisel Model/Uzman/Otoriter (2.Grup): Bu gruba giren öğretmenler, öğrencilere bir şeyi nasıl yapmaları konusunda rehberlik eder, yol gösterir ve örneklerle kişisel model oluştururlar. Katılımcı, bağımlı ve işbirlikli öğrenmeye yönelik öğrenme stillerine sahip öğrencilere daha uygun olan bu stildeki öğretmenler üç öğretim stilinin özelliklerini de göstermektedir. Öğretmen öğrencilerini teşvik etmek için ara sıra sınıf kontrolünü öğrencileriyle paylaşır bu şekilde davranarak öğretmen öğrencilerin ödevleri konusunda rehberlik etmek için onlara zaman ayırmış olur. Öğrencilere yönelik bu rol model olma ve yol gösterme faaliyetleri sınıfta uygulamaya müsait olduğu gibi öğretmen bu davranışı ile öğrencilerin kendisini izlemesini ve kendi davranışlarını planlama ve uygulamalarına da fırsat verir. Bu süreçte öğretmenin öğrencilerin öğrenim stillerini dikkate alması önem taşımaktadır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Grasha (2002)'ya göre bu öğretim stili grubunun uzman/otorite öğretim stilleri grubundan temel farkı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ile olan iletişimdeki anlayış farklılığıdır.

Kişisel Model/Uzman/Otoriter öğretme stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri aşağıda verilmiştir:

- *Gösteri Yolu İle Rol Modelleme Yapma*
- *Tartışmacı Alternatif Yaklaşımlar Sunma*
- *Yanıtları Elde Etmede Düşünce Süreçlerini Paylaşma*
- *Kişisel Tecrübeleri Paylaşma*
- *Direk Örnekle Rol Modelleme Yapma*
- *Düşünme Yollarını Gösterme, Kanıtlama/Bir Şeyleri Yapma*
- *Öğrencilerin Öğretmenlerini Taklit Etmelerini Sağlama*
- *Öğrencilere Koçluk/Rehberlik Etme*
- *İşbirliğine dayalı öğretim yapma*

Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (3.Grup): Öğrencilerin etkin öğrenmelerini desteklemek için etkinlikler düzenleyen, sınıf içi etkileşimi kolaylaştıran ve öğretim sürecine yön veren bu stil öğretmenler, zamanının büyük bir kısmını öğrencilerin davranışlarını izleyerek, sorularını yanıtladıkları ve eleştirel düşünceleri noktasında onları teşvik ederek geçirirler. İşbirlikli, katılımcı ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olan bu stilin temel özelliği öğretmenin konu alanında uzman olmasının yanında farklı öğrenme deneyimlerine de açık olmasıdır. Bu grup stile sahip öğretmenlerin sınıflarında iş birliğine dayalı öğrenme daha etkin olarak kullanılır. Öğrenme sürecinde öğrenciye yardım etmek için öğretmenler süreç üzerinde belirli bir kontrol sağlarlar. Öğretim süreci, öğrencilerin katılım, etkileşim, yorum ve sorgulamalarına dayalı olduğu için öğrenciler bu süreçte bağımsız karar ve sorumluluk alabilirler. Öğrenciler bu öğretim sürecinde öğretmenlerini danışman olarak gördükleri için sınıf içinde fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebilirler (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri aşağıda verilmiştir:

- *Durum Çalışmaları Yapma*
- *Bilişsel Harita Tartışması Yapma*
- *Eleştirel Düşünme Tartışması Yapma*
- *Küçük Akvaryum Tartışması Yapma*
- *Rehberlik Okumaları Yapma*
- *Anahtar Durum Tartışmaları Yapma*
- *İstasyon Çalışmaları Yapma*
- *Laboratuvar Projeleri Gerçekleştirme*
- *Problem Temelli Öğrenme Yapma*
- *Grup Soruşturma*
- *Rehber Eşliğinde Tasarım*
- *Problem Temelli Öğreticiler*
- *Rol Yapma/Simülasyonlar*
- *Yuvarlak Masa Tartışması Yapma*
- *Günün Stajyer Öğretmeni Seçme*

Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (4.Grup): Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak bağımsız öğrenme etkinliklerine katılımını teşvik eden bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerin bağımsız şekilde çalışmalarına ve kendi öğrenmelerini şekillendirmelerine imkân tanır. Bu öğretim stiline, bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Öğrenciler bağımsız bir şekilde kendi hazırladıkları projeler üzerinde çalışabilir ve öğrenme sürecini kendisi idare edebilir. Öğrenciler için birer danışman olarak hizmet veren bu öğretim stiline sahip öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaç duydukları birer kaynak da olurlar. Bu stile sahip öğretmenler kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar. Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi bakımından incelendiğinde bu öğretim stili grubunun kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine göre daha üstün olduğu söylenebilir. Bu stilin öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında daha etkili olacağı söylenebilir (Grasha, 2002; 2002a; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretme stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri aşağıda verilmiştir:

- *Sözleşmeli Öğretim Gerçekleştirme*
- *Sınıf Sempozyumu Yapma*
- *Tartışma Biçimleri Düzenleme*
- *Bağımsız Çalışma/Araştırma Yaptırma*
- *Yap-Boz Grupları Oluşturma*
- *Öğrenme Çiftleri Oluşturma*
- *Çamaşır Listesi (Yapılacaklar Listesi) Tartışmaları Yapma*
- *Modüler Eğitim Gerçekleştirme*
- *Panel Tartışmaları Yapma*
- *Durum Raporları Yapma*
- *Uygulamalar Yapma*
- *Yuvarlak Turnuva Görüşmeleri (Herkesin Birbiriyle Karşılaştığı) Yapma*
- *Kendi Kendine Keşfetme Etkinlikleri Gerçekleştirme*
- *Küçük Grup Çalışma Ekipleri Oluşturma*
- *Öğrenci Dergileri Hazırlama*

Grasha (1996) temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerinde önemli olanın; öğretmenin grup iletişimi için çaba göstermesi ve öğrencilerle bireysel olarak değil bir bütün olarak ilgilenmesi olduğunu belirtmiştir. Ona göre temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimin doğası uzman/otorite öğretim stillerine sahip öğretmenlerden oldukça farklıdır. Uzman/otorite öğretmen tarafından oluşturulan sınıf ortamında öğrenciler duygularını rahat bir şekilde ifade edemezken temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman öğretmenlerin oluşturduğu sınıf ortamında iletişimin özelliği çok farklıdır. Böyle bir sınıf ortamında öğretmen ile öğrenci birlikte çalışır ve bilgileri paylaşır. Öğrenciler gerçekleştirdikleri görev hakkında neler hissettiklerini rahatlıkla ifade edebilirler (Akt. Üredi, 2006).

Her bir grupta, uzman öğretim stiline varlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin, kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamaları ve böylece uzman öğretim stilini diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtılmalarıdır (Grasha 1994; 1996; 2002; Üredi 2006; Şentürk ve İkikardeş, 2011). Grasha (2002) öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları çeşitli öğretim stillerini belirli öğretim yöntemleri ile bağdaştırmıştır. Grasha (2002)'nin öğretim stili modelinde ileri sürdüğü öğretim stillerine sahip öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri Tablo 7'de kısaca özetlenmiştir.

Tablo 7: Öğretim Stili Gruplarıyla İlişkili Öğretim Yöntemleri

1. Grup	2. Grup
Birincil Öğretim Stili: Uzman/Otoriter	Birincil Öğretim Stili: Kişisel Model/Uzman/Otoriter
İkincil Öğretim Stili: Kişisel Model/Kolaylaştırıcı/Temsilci	İkincil Öğretim Stili: Kolaylaştırıcı/Temsilci
<ul style="list-style-type: none"> Sınavlar/Notlara Önem Verme Konuk Konuşmacılar Davet Etme/Misafirlerle Görüşmeler Yapma Dersler Kısa Süreli Dersler Yapma+Başlangıçlar Öğretmen-Merkezli Sorgulama Öğretmen-Merkezli Tartışmalar Dönem Ödevleri Verme Öğreticiler Teknoloji-Temelli Sunumlar 	<ul style="list-style-type: none"> Örnekleme İle Rol Modelleme Yapma <ul style="list-style-type: none"> Tartışmacı Alternatif Yaklaşımlar Sunma Yanıtları Elde Etmede Düşünce Süreçlerini Paylaşma Kişisel Tecrübeleri Paylaşma Direk Örnekle Rol Modelleme Yapma <ul style="list-style-type: none"> Düşünme Yollarını Gösterme, Kanıtlama/Bir Şeyleri Yapma Öğrencilerin Öğretmenlerini Taklit Etmelerini Sağlama Öğrencilere Koçluk/Rehberlik Etme
3. Grup	4. Grup
Birincil Öğretim Stili: Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	Birincil Öğretim Stili: Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman
İkincil Öğretim Stili: Otoriter/Temsilci	İkincil Öğretim Stili: Otoriter/Kişisel Model
<ul style="list-style-type: none"> Durum Çalışmaları Yapma Bilişsel Harita Tartışması Yapma Eleştirel Düşünme Tartışması Yapma 	<ul style="list-style-type: none"> Sözleşmeli Öğretim Gerçekleştirme Sınıf Sempozyumu Yapma Tartışma Biçimleri Düzenleme

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Küçük Akvaryum Tartışması Yapma • Rehberlik Okumaları Yapma • Anahtar Durum Tartışmaları Yapma • İstasyon Çalışmaları Yapma • Laboratuvar Projeleri Gerçekleştirme • Problem Temelli Öğrenme Yapma <ul style="list-style-type: none"> • Grup Soruşturma • Rehber Eşliğinde Tasarım • Problem Temelli Öğreticiler • Rol Yapma/Simülasyonlar • Yuvarlak Masa Tartışması Yapma • Günün Stajyer Öğretmeni Seçme | <ul style="list-style-type: none"> • Bağımsız Çalışma/Araştırma Yaptırma • Yap-Boz Grupları Oluşturma • Öğrenme Çiftleri Oluşturma • Çamaşır Listesi (Yapılacaklar Listesi) Tartışmaları Yapma • Modüler Eğitim Gerçekleştirme • Panel Tartışmaları Yapma • Durum Raporları Yapma • Uygulamalar Yapma • Yuvarlak Turnuva Görüşmeleri (Herkesin Birbiriyle Karşılaştığı) Yapma • Kendi Kendine Keşfetme Etkinlikleri Gerçekleştirme • Küçük Grup Çalışma Ekipleri Oluşturma • Öğrenci Dergileri Hazırlama |
|---|--|
-

(Kaynak: Grasha, 1994, 2002, 2002a)

Öğretmenlerin benimsedikleri bu öğretim stili grupları ile ilgili olarak McMahon (2000) birinci grup (uzman/otorite) öğretim stilini *davranışçı*, ikinci grup (kişisel model/ uzman/ otorite) öğretim stilini *bilişsel*, üçüncü grup (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman) öğretim stilini *hümanist*, dördüncü grup (temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) öğretim stilini ise *yapılandırmacı* anlayışın yansıması olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin bir anlamda onların eğitim felsefelerini ortaya koyduğu (Gencel, 2013) düşünüldüğünde bu öğretim stillerinden sadece birinin baskın bir şekilde kullanılması öğretmenin her öğrenciye aynı düzeyde ulaşamamasına ve öğrenci başarısının olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu söylenebilir (Alexander, Roux, Hlalele ve Daries, 2010). Öğretmenin birkaç stili bir arada kullanabilme becerisi onun ve öğrencilerinin motivasyonunu artıran önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öğretmen, öğretim stilini belirlerken sınıfın nabzını tutmalıdır. Öğretmenin öğretim stili öğrencilerin bilgi seviyelerine, hazır bulunuşluklarına göre farklılaşp değişebilmelidir (Akkoyunlu,1995). Aynı zamanda günümüzde kabul gören yapılandırmacı eğitim anlayışına göre, ağırlıklı olarak geleneksel öğretmen merkezli öğretim stillerin kullanılmasının öğrenmeye daha az katkı sağladığı söylenebilir (Alexander, Roux, Hlalele ve Daries, 2010).

Öğretim Stili Tercihini Etkileyen Faktörler

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretim stili tercihlerini etkileyen sekiz faktörün olduğu görülmüştür. Bunlar, 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 ortamıdır (Wilson, 1997; Ling ve Man, 2000; Vaughn, Rey ve Baker, 2001; Grasha, 2002; Üredi, 2006). Öğretim stili tercihlerini etkileyen faktörler özetlenerek aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin Özellikleri ve Yetenekleri: Her bir öğrencinin bir birinden farklı özellikler taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda öğretim stili seçiminde öğrenci özellikleri ve yetenekleri önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilen görevleri yerine getirme ve problem çözme yetenekleri, özgeçmişleri, ilgi alanları, genel akademik başarı düzeyleri gibi alanlarda öğrenciler farklılıklar gösterirler. Ayrıca, öğrencilerin değerleri, ön yargıları ve gelenekleri gibi kültürel özellikleri de öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bütün bu kişisel farklılıklar, bir öğretmenin öğretme sürecinde göz önünde bulundurması gereken faktörlerdir (Wilson, 1997, Grasha, 2002a, Akt. Üredi, 2006).

Öğrencilerin Kişiler Arası Verimli İlişkiler Kurma İsteği: Öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ve karşılıklı anlayışa dayalı bir ilişki kurmaları ve bunu devam ettirmeleri pozitif bir öğrenme ortamı geliştirmesi açısından önemlidir. Öğretmenler, öğrencileri ile verimli ilişkiler kurmak ve bunları sürekli kılmak için:

- İletişim kanallarını sürekli açık tutmak için çaba göstermeli,
- Öğrencileri dikkatlice dinlemeli onlara verilen ödevler konusunda oluşmuş kaygılar varsa gidermeye çalışmalı,
- Çıkan çatışmalara karşı duyarlı olmalı ve bu sorunlara çözüm odaklı davranışlar sergilemeli,
- Öğrencileri cesaretlendirmeli ve onlara yapmış oldukları görevler sonrası olumlu olumlu geri bildirimler vermeli,
- Öğrencilerin söylediklerini etkin bir şekilde dinlemeli, öneriler üzerinde durarak, sorular sorarak ve söylenenleri özetleyerek kişiler arası iletişim tekniklerini dikkatli bir biçimde kullanmalıdırlar (Grasha, 2002).

Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkinin niteliği öğrencilerin derse yönelik tutumlarında değişime neden olabilmekte, motivasyon düzeyini etkileyebilmekte ve beraberinde akademik başarıda belirli bir yükselmeyi

sağlayabilmektedir. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurulabilmesi için uzman-otorite stilinden uzaklaşılması, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Çünkü kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine sahip öğretmenler, didaktik (öğretici) özelliklerini bırakarak rehberlik edici, yol gösterici ve cesaretlendirici davranış özelliklerini sergilerler. Bu şekilde etkili bir iletişim sağlarlar (Grasha, 2002).

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri: Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin öğrenme stili ele alınması gereken önemli bir değişkendir. Grasha (2002)'ya göre; öğrenme stilini, öğrencinin bilgiyi alma sürecindeki becerisi ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlanmıştır. Öğrenme stilleri, çeşitli bilişsel, algısal ve çevresel özellikler tarafından etkilenen çok boyutlu bir kavramdır (Grasha, 2002).

Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerden oluşan bir gruba ders veren öğretmen kendi öğretim stili ile eşleşen öğrencileri başarılı olarak nitelerken, diğer öğrencileri başarısız olarak niteleyebilir. Öğrencilerinin öğrenme stillerinin hangi yöne eğilimli olduğunu bilmek bir öğretmene öğretim stilini dengeleme ve diğer stillerle bütünleştirme imkânı verebilir. Böylece sınıftaki öğrencilerin büyük bir kısmı farklı öğrenme stillerine sahip olsalar bile sınıf çalışmalarında yüksek bir başarı ortaya koyabilirler (Grasha, 1994; 2002a).

Grasha ve Reichmann (1974) yaptıkları bir çalışmada öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımlı-bağımsız, katılımcı-çekingen, işbirlikçi-rekabetçi olarak tanımlanmıştır. Bu stillerin özellikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- **Rekabetçi:** Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer kişilere göre bilgi ve yetenek edinme isteği daha fazladır. Bu öğrencilerin amaçları en iyi olabilmek ve aykırı durumlarda arkadaşlarını etkilemek için onların bilemediği soruları bildiklerini göstermektir. Öğretmen tarafından en iyi öğrenci oldukları söylenildiğinde mutlu oldukları görülür. Öğrenme ortamını sürekli olarak kazanç-kayıp eksenini üzerinde görmekte ve kazanmak için çalışmaktadır. Dolayısı ile grup çalışmalarındaki amaçları da gruplarının birinci gelmesidir.
- **İşbirlikçi:** Bu stildeki öğrenciler görüş ve düşüncelerini akranlarıyla paylaşırlar ve öğretmenle yakın ilişkiler kurarlar. Bu öğrenciler bir ödev hakkındaki tartışmalara, problem-bazlı öğrenimlere ve entellektüel beyin fırtınalarına

katılmaktan memnunluk duyarlar. İşbirliğinden zevk almakta ve grup çalışmalarında verimli olmaktadır.

- **Çekingen:** Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme sürecindeki sınıf içi etkinliklere ilgi göstermezler. Öğrencilerde eleştirilme, hata yapma korkusu ve yetersizlik inancı mevcuttur. Akran ve öğretmenleri ile ilişkileri sınırlıdır. Sınıf içinde etkin olmayan etkinliklere katılmayan bir yapları vardır.
- **Katılımcı:** Öğrenme sürecini etkin bir şekilde kullanan bu öğrenciler fırsat buldukları her ortamda öğretim sürecine katılırlar. Sınıf içi sınıf dışı her türlü öğretim etkinliğine katılmaya çalışırlar ve sorumluluk almaktan çekinmezler.
- **Bağımlı:** Öğrenciler, sürekli bir şekilde öğretici tarafından öğretim süreci boyunca yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu öğrenciler, bireysel sorumluluk alamadıkları gibi verilen yönlendirmelere göre hareket etmeye ve sorulan sorular karşısında akranlarından sürekli bir şekilde destek almaya çalışırlar.
- **Bağımsız:** Bu gruptaki öğrenciler öğrenmelerini öğretmenlerden yardım almadan kendileri gerçekleştirebilir. Bu öğrenim stiline sahip öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak öğrenilmesi gereken öğeler ile ilgili olarak doğrudan kendileri araştırma sürecini planlar ve uygular aynı zamanda verilen ödevlerle edinilmesi istenen bilgileri derinlemesine kavrayabilirler. Bu gruptaki öğrenciler öz güveni yüksek meraklı kişilerdir (Grasha, 1996; 2002a).

Grasha (2002a) yaptığı çalışmada öğretim ve öğrenme stillerinin birbirleri ile ilişkilerini gözlemlemiş, bu gözlemler sonunda dört temel modele ulaşmıştır. Bunlar Tablo 8’de şöyle özetlenmiştir.

Tablo-8: Grasha Öğrenme ve Öğretim Stillerinin İlişkisi

Öğrenme ve Öğretim Stillerinin İlişkisi	
1.Grup	2. Grup
Birincil Öğretim Stilleri: Uzman/Otoriter	Birincil Öğretim Stilleri: Kişisel Model/Uzman/Otoriter
Birincil Öğrenme Stilleri: Bağımlı/Katılımcı/Rekabetçi	Birincil Öğrenme Stilleri: Katılımcı/Bağımlı/İşbirlikçi
3. Grup	4. Grup
Birincil Öğretim Stilleri: Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	Birincil Öğretim Stilleri: Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman
Birincil Öğrenme Stilleri: İşbirlikçi/Katılımcı/Bağımsız	Birincil Öğrenme Stilleri: Bağımsız/İşbirlikçi/Katılımcı

(Kaynak: Grasha, 1996; 2002)

Öğretmenlerin Öğrenme Görevlerini Kontrol Etme İhtiyaçları: Öğrenme ve öğretim sürecinde öğrenmeye ilişkin uyulması gereken kuralları belirleyen, uygulamaları planlayan resmi eğitim kurumlarıdır. Öğretmenden bazıları öğrenmeye ilişkin kontrolün kendi ellerinde olmasını tercih ettikleri gibi öğrencilerin de kendilerine tam anlamıyla uyum göstermelerini beklerler. Bu türlü bir davranış örneği öğrencilerin konu alanına ilişkin gerekli bilgi, deneyim ve beceriye sahip olmadığı durumlarda geçerlidir. Öğrenciler bilgi, deneyim ve çeşitli beceri gerektiren bir alanda eğitim alıyorsa o zaman pasif öğrenmeden çıkıp kendi öğrenmelerini gerçekleştirerek bilgi, deneyim ve becerilerini geliştirmek isteyeceklerdir. Bu durumda öğretmen sınıf içi çalışmalarda öğrencilerin kendi bağımsız öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için onları biraz daha bağımsız kılmaya başlar. Bu davranışı sonrasında öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki kontrolün azalır ve öğretmen merkezli öğretim stillerinden öğrenci merkezli öğretim stillerine doğru bir geçiş sağlanır. Bu değişim de öğrencilerin bilgi, deneyim ve beceri geliştirmelerinde onlara yardımcı olur (Grasha, 2002a; 2002b).

Konu Alanı ve Amaçlar: Eğitim-öğretim programlarında yer alan her bir ders bir konu alanını oluşturur ve o konu alanı da belirli bir disipline dayalıdır. Her bir disiplin kendi içinde epistemolojik bir yapıya sahiptir ve bu yapıyla uyumlu olarak gelişim gösterir. Buradan hareketle her disiplinin doğasının farklı olduğu ileri sürülebilir. Bu durum öğretim sürecini etkileyebildiği gibi öğretmenin sınıf içinde ortaya koyacağı davranış örüntülerini de etkileyebilir. Beşinci sınıf matematik dersinde öğretmen, konuları daha somut bir şekilde açıklamaya çalışırken sosyal bilgiler dersinde düz anlatımı tercih edebilir. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları konu alanının yapısını ve ders programını bilmeleri, tercih edecekleri öğretim stili açısından önemlidir (Aktan, 2012).

Zaman: Öğretim stili tercihlerini etkileyen faktörlerden biri olan zaman, öğretim stilinin uygulanma süreci olarak tanımlanabilir. Zaman öğrenci başarısını, öğrenci öğretmen ilişkisini etkilediği gibi öğretim stili tercihlerini de etkilemektedir. Sınıf içi uygulamalarda dersi çok boyutlu bir şekilde işlemeye çalışmak zaman konusunda sıkıntılar ortaya çıkarabilir. Öğretmenler bazı özel durumlarda kolaylaştırıcı ve temsilci stillerini bir kenara bırakıp, öğrenciye bundan sonra ne yapması gerektiğini doğrudan anlatmaya başlayabilir (Grasha, 2002a). Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde zaman içerisinde öğretim stili tercihlerini değiştirebilirler. Öğrencilerin kişisel

özellikleri ve öğrenme stil tercihlerini öğrenen kadar öğretmenler öğretmen merkezli öğretim stillerini zaman ilerledikçe öğrenci özelliklerine uygun öğretim stillerini tercih edebilirler (Wilson, 1997).

Durumsal Talepler: Öğretmenler öğretim süreci boyunca sınıf içi veya sınıf dışından kaynaklanan ani durum değişiklikleri ile karşı karşıya kalabilirler. Ortaya çıkan bu yeni durumlar öğrenci özellikli olabildiği gibi hiç beklenmedik durumlardan da kaynaklanabilir. Öğretmenler bu yeni durum ile baş edebilmek için ortaya çıkan durumu iyi analiz etmeli gerekirse sınıf içinde uyguladığı öğretim stilini durumsal taleplere göre yeniden gözden geçirmelidir. Durumsal talepler doğrultusunda uzman/otoriter öğretim stilini benimseyebileceği gibi durum ortadan kalktığında da tekrar kendi benimsediği öğretim stiline dönebilecektir (Grasha, 2002a).

Öğrenme Ortamı: Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri üzerinde etkili olan faktörlerden biri de öğrenme ortamının genel özellikleridir. Öğrenme ortamının yapısı, sınıf içi oturma düzeni, kullanılacak materyallerin durumu gibi özellikler öğretim stilini ve kullanılacak öğretim yöntemlerini etkileyecektir. Sınıf mevcudunun fazla olması öğrenci öğretmen arasındaki etkileşim üzerinde etkili olduğu gibi öğretim stili tercihlerini de etkilemektedir. Geleneksel oturma düzenine sahip olan sınıflarda öğrenci öğretmen iletişimini etkilediği gibi uygulanmak istenen bazı grup çalışmalarının da yapılmasına engel olabilmektedir. Öğrenme ortamının genel özellikleri öğretmenlerin bu duruma bağlı olarak kimi zaman uzman/otoriter kimi zaman ise kolaylaştırıcı/kişisel model/ temsilci öğretim stillerini tercih etmelerine neden olmaktadır (Grasha, 2002a).

Yukarıda açıklanmaya çalışılan sekiz faktör öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri isteyerek veya istek dışı olarak bu faktörlere bağlı olarak şekillenebilir. Öğretmenler, tercih ettikleri öğretim stilini etkileyen bu faktörler hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlarsa eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencileri ile daha etkili ve olumlu ilişkiler kurabilecekleri gibi öğrencilerin akademik başarılarına da önemli katkılar sağlayabilirler.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında araştırma problemi ile ilgili alanyazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde, yapılmış çalışmalar araştırmacı tarafından incelenirken daha çok öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda sırasıyla epistemolojik inanç ve öğretim stilleri ile ilgili yurt dışı ve yurtiçinde yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Epistemolojik İnançla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu inançlarla ilgili ilk çalışma 1968 yılında Harvard Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Perry öğrencilerin epistemolojik inançlarını mülakat yardımıyla incelemiştir. Bu çalışma sonucunda epistemolojik inançları 4 düzeyde açıklamıştır ve bu düzeyler epistemolojik inançların odak noktası olmuştur (Perry,1968).

Shommer (1990) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yeni karşılaştıkları bilgileri bilişsel olarak işlemeleri ve bu bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemeleri süreci üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Buna göre, öğrenmenin hemen gerçekleşmesi gerektiğine güçlü biçimde inanan öğrenciler, basılı bir öğretim materyalini okuduktan sonra kendilerinden konuya ilişkin bir sonuç paragrafı yazmaları istendiğinde aşırı basit sonuç paragrafı yazmışlar, materyali ne düzeyde kavradıklarına ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapmamışlar ve sonuçta uygulanan başarı testlerinden yüksek puanlar almayı beklemelerine karşın düşük puanlar almışlardır. Bilginin kesin olduğuna inanan öğrenciler ise, okudukları basit öğretim materyalindeki kesin olmayan bilgileri sanki kesin bilgilermiş gibi yorumlamışlardır.

Benzer biçimde, Schommer, Crouse ve Rhodes (1992) da üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri ile okudukları basılı öğretim materyalini ne düzeyde kavradıklarını belirlemede kullandıkları denetim ölçütleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu saptamışlardır. Buna göre, bilginin basit, kolay anlaşılır ve birbiriyle ilişkisiz olgular bütünü olduğuna güçlü biçimde inanan öğrenciler, ezberleme gibi basit ders çalışma stratejilerini kullanmışlar, kendilerine sunulan istatistikle ilgili basılı öğretim materyalini kavramakta

zorlanmışlar, materyali ne düzeyde kavradıklarına ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapamamışlar ve başarı testinden daha düşük puan almışlardır. Oysa bilginin basit değil karmaşık bir yapıda olduğuna inanan öğrenciler, karmaşık öğrenme stratejilerini kullanmışlar ve materyali daha kolay kavramışlar, materyali ne düzeyde kavradıklarına ilişkin daha gerçekçi değerlendirmelerde bulunmuşlar ve başarı testinde daha yüksek puanlar almışlardır (Akt, Schommer-Aikins ve Easter, 2006).

Jehng ve diğerleri (1993)'nin, "eğitim ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin epistemolojik inançları" başlıklı çalışmalarından elde ettikleri bulgular, sosyal bilimler, mühendislik ve işletme alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaşabileceğini göstermektedir. Buna göre, sosyal bilim alanlarında öğrenim gören öğrenciler, mühendislik alanıyla işletme alanında öğrenim gören öğrencilere kıyasla bilginin kesin olduğuna daha az inanmaktadırlar. Ayrıca, sosyal bilim alanlarında öğrenim gören öğrenciler işletme ve mühendislik alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptirler.

Schommer ve Dunnell (1997) üstün zekâlı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Buna göre, üstün zekâlı olduğu halde genel akademik not ortalaması daha düşük olan öğrencilerin öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine daha güçlü inandıkları, öte yandan öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine inananların not ortalamalarının ise oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenmenin hemen gerçekleşmesi gerektiğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine ve bilginin kesin olduğuna güçlü biçimde inanan öğrencilerin okudukları yazılı öğretim materyallerindeki sorun durumlarına ilişkin aşırı basit ve oldukça kesin yargılar içeren çözümler ürettikleri gözlenmiştir.

Hofer (2000) aynı alanda öğrenim gören 326 üniversite 1. sınıf öğrencisinin örneklemini oluşturduğu "kisisel epistemolojide disiplinlere ilişkin farklılıklar ve boyutsallık" başlıklı çalışmasında, öğrencilerin psikoloji ve fen bilim alanlarına ilişkin epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Buna göre, Hofer (2000) öğrencilerin fen bilimlerinde bilginin psikoloji alanına göre daha kesin ve değişmez olduğuna; fen bilimlerine göre psikoloji alanında bilme sürecinin kişisel yasantılara daha fazla dayandığına; fen bilimlerinde psikoloji alanına göre otorite ve

uzmanların bilgi kaynağı olarak daha fazla ön planda olduğuna ve fen bilimlerinde gerçekliğin psikoloji alanında olduğundan daha fazla ulaşılabilir bir olgu olduğuna inandıklarını bulgulamıştır. Hofer (2000), elde ettiği bulgular doğrultusunda öğrencilerin psikoloji alanına ilişkin epistemolojik inançlarının fen bilimleri alanına ilişkin epistemolojik inançlarına göre daha gelişmiş olduğu ve öğrencilerin henüz 1. sınıfta olmalarına rağmen epistemolojik inançlarında alan farklılıklarının belirginleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Buehl, Alexander ve Murphy (2002) alan-odaklı epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin farklı alanlara yönelik epistemolojik inançlarının tespit edilmesi biçiminde iki ayrı boyutu içeren ve 633 üniversite öğrencisini kapsayan çalışmalarında, öğrencilerin matematik ve tarih alanlarına yönelik epistemolojik inançlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler matematik alanında öğrenmenin tarih alanına göre daha fazla çaba gerektirdiğine ve matematikteki bilginin tarih alanındaki bilgiye göre diğer alanlarla daha fazla ilişkili olduğuna inanmaktadırlar. Buehl ve arkadaşları (2002), bu bulguyu epistemolojik inançlarda alan farklılıkları görüşünün desteklenmekte olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Schommer-Aikins ve Hutter (2002) yetişkinlerin epistemolojik inançları ile günlük yaşamda karşılaşılan bazı tartışmalı (örneğin; kadın ve erkeklerin davranış farklılıkları gibi) konulara ilişkin düşünme biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta, bilginin karmaşık bir yapıda olduğuna inananların farklı bakış açılarını daha çok benimsedikleri, daha esnek düşündükleri ve konu üzerinde derinlemesine düşünmek için daha çok zaman harcadıkları, öte yandan bilginin kesin değil bağlama göre değişebilir olduğuna inananların ise, tartışmalı konularla ilgili çok kesin yargılar oluşturmaktan kaçındıkları, konuya tek bir açıdan yaklaşmak yerine çok yönlülüğünü gördükleri ve bugünkü bakış açılarının ya da düşüncelerinin yarın da geçerli olmayabileceğinin farkında oldukları görülmüştür.

Palmer ve Marra (2004) 1. ve 2. sınıflarda bulunan üniversite öğrencilerinin fen bilimleri ve sosyal bilimler alanına yönelik epistemolojik inançları arasındaki farklılıkları gelişimsel bir yaklaşımla ve nitel metodoloji aracılığıyla incelemiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri alanlara göre

farklılıklar içerdiğini ve her iki alana yönelik olarak da basit düzeyden kompleks düzeye doğru geliştiğini bulgulamışlardır. Buna göre, öğrencilerin akademik tecrübeleri arttıkça (2. sınıftaki öğrenciler) sosyal bilimlere yönelik epistemolojik inançları, fen bilimlerine yönelik epistemolojik inançlarına kıyasla, farklı görüşlerinde doğru olabileceği yönünde daha belirgin bir gelişim sergilemektedir. Nitekim bu gelişme, öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin epistemolojik inançlarında sosyal bilimlerine ilişkin epistemolojik inançlarında olduğu kadar belirgin değildir. Palmer ve Marra, bu bulgunun öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaşabileceği sonucunu ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.

Braten ve Olaussen (1998) işletme ve hemşirelik alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin motivasyon stilleri ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve değişimine yönelik olarak boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip olan her iki alandaki öğrencilerinde öğrenmenin dereceli olduğuna, zaman ve çaba gerektirdiğine, bilginin öğrenen tarafından aktif bir biçimde oluşturulduğuna ve zamanla evrildiğine inandıklarını, düşük düzeyde akademik motivasyona sahip olan öğrencilerin ise yine öğrenim görülen alandan bağımsız olarak bilginin aktarıldığına, sabit olduğuna ve öğrenmenin ya hızlı bir biçimde gerçekleşeceğine ya da hiçbir şekilde gerçekleşmeyeceğine inandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenim görülen alana göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tsai (2007) tarafından yapılan araştırma da öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve öğretim uygulamaları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve eğitim uygulamaları arasında yeterli oranda tutarlılık olduğu, pozitivist eğilimli öğretmenler daha pasif ve ezberci bir perspektife sahip bulunurken, yapılandırmacı eğilimli öğretmenlerin öğrencilerin anlamalarına ve bilimsel kavramları uygulamalarına daha çok odaklandıkları görülmüştür.

Epistemolojik İnançla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002), Schommer (1998) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini saptamaya yönelik olarak Türkiye'deki üniversitelerde (Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) öğrenim gören öğrencilerin örneklemini oluşturduğu bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada gerçekleştirilen analizler doğrultusunda, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) Schommer (1998) tarafından geliştirilen özgün ölçekten farklı olarak, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç biçiminde üç faktörlü bir yapıyla açıklanan ve toplam 35 maddeden oluşan bir Epistemolojik İnanç Ölçeği elde etmişlerdir.

Deryakulu (2004a) üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin; tek bir doğrunun var olduğuna inanç faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulguları elde edilmiştir. Bu bulgulara göre, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrenciler öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanan öğrencilere göre okula ve akademik görevlere yönelik daha olumlu tutumlara ve daha yüksek güdülenmişlik düzeylerine sahiptirler. Ayrıca, bu öğrenciler çalışmalarına ayıracakları zamanı önceden planlamakta; daha az sınav kaygısı yaşamakta; dikkatlerini çalıştıkları konu üzerinde daha fazla yoğunlaştırabilmekte; bilgi işleme stratejilerini daha etkin kullanmakta; öğretim materyalindeki önemli noktaları daha iyi belirleyebilmekte; öğrenme sürecinde destekleyicileri, kendilerini değerlendirme stratejilerini ve sınav stratejilerini daha etkili kullanabilmektedirler. Bunlarla birlikte, tek bir doğrunun var olduğuna inanan öğrenciler, öğrenilenlerin kalıcılığını destekleyici materyalleri daha fazla kullanmakta; okulda başarılı olabilmek için daha fazla güdülenmekte ve öğrendiklerini sınamak amacıyla stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar. Diğer taraftan, tek bir doğrunun var olmadığına inanan öğrenciler

ise, akademik bir görevi yerine getirirken ya da ders çalışırken tek bir doğrunun var olduğuna inanan öğrencilere göre daha az kaygı duymaktadırlar.

Terzi (2005) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve biyoloji bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin pozitivist bilim anlayışına sahip olduğu, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin fen bilimlerinde okuyan öğrencilere göre daha pozitivist bilim anlayışına sahip oldukları bulunmuştur.

Karhan (2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek ve bu inançların cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu gibi demografik değişkenlere ve teknoloji kullanım özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amaçlanmıştır. İstanbul ilinde görev yapan 608 ilköğretim öğretmeni ile çalışma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler; bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneğinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine, bilginin kesin ve mutlak olduğuna inanmaktadırlar. Üniversite öğrenimi almış öğretmenlerin, üniversite öğrenimi almamış öğretmenlerden, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha sofistike inançlara sahip olduğu görülmüştür.

Özkal, Tekkaya, Çakıroğlu ve Sungur (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı; yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı, epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımları arasındaki kavramsal modelin incelenmesidir. Elde edilen bulgulara göre yapılandırmacı öğrenme ortamı değişkenlerinin epistemolojik inançlar yoluyla öğrenme yaklaşımlarını yordayabildiği görülmüştür.

Türk (2011) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin anne ve babalarının düşünme biçimleri ile ergenin üstbilişsel farkındalığı ve epistemolojik inançlarının ergenin mantıksal ve sezgisel düşünme biçimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ergenlerin düşünme biçimlerinin özellikle annelerin düşünme biçimlerinden etkilendiğine, mantıksal düşünme biçimleri üzerinde de epistemolojik inançların ve üstbilişsel farkındalıklarının etkili olduğuna işaret etmektedir. Araştırma sonuçları ailenin ve akademik alanda önemli yere sahip olan bilişsel değişkenlerin düşünme biçimlerini biçimlendirmedeki rolünü göstermektedir.

Tümkiye (2012) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının; cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesidir. Bulgulardan Epistemolojik inançların öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Sınıf düzeylerine göre “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” ve “Tek bir doğrunun var olduğuna” ilişkin inançlarının farklılaştığı ancak, “Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna” ilişkin inançlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi ortak etkileşiminin, “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” ve “Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna” inanç alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın “Tek bir doğrunun var olduğuna inanç” alt boyutunda ise ikinci sınıftaki erkekler lehine farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının eğitim alanlarına göre; “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” alt boyutunda sosyal alanda, “Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” alt boyutunda sağlık alanında, “Tek bir doğrunun var olduğuna inanç” alt boyutunda fen-teknik alanındaki öğrenciler lehine, farklılaştığı ancak akademik başarı düzeyleri ve akademik başarı-eğitim alanı ortak etkisine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun “Özümseyen” ve “Ayrıştıran” öğrenme stillerine sahip olduklarını belirlenmiştir. “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” alt boyutunda öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna karşın “Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” ve “Tek bir doğrunun var olduğuna inanç” alt boyutlarında “Değiştiren” öğrenme stiline sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, öğretim elemanlarının epistemolojik inançlarının ve öğrencilerin kişisel özelliklerinin (denetim odağı ve öğrenilmiş çaresizlik) incelenmesi önerilmiştir.

İçen (2012) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini incelenmiştir. Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine yer verme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra da bunların kıdem süresi, cinsiyet ve mezun olunan kurum gibi bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgularda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olduğu tespit edilmiştir. Farklı değişkenler açısından

bakıldığında ise 10 yıldan az kıdeme sahip eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduğu bulunmuştur. Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin İstanbul’da görev yapanlara göre daha sofistike inançlara sahip oldukları, İstanbul’dakilerin ise sınıf içi öğretim stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim stratejileri açısından bakıldığında ise eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olanlara göre sınıf içi öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri saptanmıştır. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 10 yıldan az kıdeme sahip olanlara göre öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri belirlenmiştir.

Kaleci (2012) tarafından yapılan araştırmada matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde sonuçlardan bazıları şunlardır:

- Öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı inanç boyutunda daha çok gelişmiş düzeyde inanca sahipken, diğer boyutlarda ise az gelişmiş düzeyde inanca sahip oldukları bulunmuştur.
- Öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri öğrenme stili “bağımsız”, en az tercih ettikleri öğrenme stili ise “çekingen” öğrenme stildir.
- Öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubu 3. Grup (Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman) iken, en az tercih ettikleri öğretim stili grubu ise 2. grup (Kişisel Model/Uzman/Otoriter) olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin baskın öğrenme stili tercihlerine bağlı olarak değiştiğine dair bir bulguya ulaşılmamıştır.
- Öğretmen adayların öğretim stili tercihleriyle epistemolojik inanç alt boyutlarından öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek doğruya olan inanç alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Biçer, Er ve Özel (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim inançları ile cinsiyet değişkeni arasında

anlamli farklılık bulunmamıştır; sınıf değişkeni bakımından ise anlamli farklılık bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eğitim inançları arasında da ilişki bulunmuştur.

Başbay (2013) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkide üstbilis farkındalık düzeyinin kısmi aracılık etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin epistemolojik inançlarını etkilediğı modelde üstbilis değişkeninin kısmi aracı değişken niteliğinde olduğı tespit edilmiştir.

Baltacı (2013) tarafından yapılan araştırmada fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bir sosyobilimsel konu olan GDO' lu besinlerin öğretimi ile ilgili öz yeterlilik inançları incelenmiş ve bu inançlar ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Öğretmen adaylarının GDO' lu besinlerin öğretiminde ortanın üzerinde bir öz yeterliliğe sahip oldukları ve bu öz yeterliliğin epistemolojik inançlardan etkilendiğı gözlenmiştir.

Kösem en ve Şahin (2014) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik görüşlerini, epistemolojik inançlarını, görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bulgular programın tüm boyutlarına yönelik görüşlerin vasat olduğunu; epistemolojik inanç düzeylerinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olma” boyutu dışında daha yüzeysel olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca epistemolojik inançların yüzeysellikten sıyrıldıkça, programa ilişkin görüşlerin de daha olumluya kayması yönünde bir ilişkiyi de ortaya koymuştur. Bu ilişki, bir taraftan programın kendisine yönelik olumlu bir izlenim sunarken aynı zamanda program reformlarının hayata geçirilmesinde öğretmenlerin epistemolojik inançlarının önemli bir referans noktası olduğuna işaret etmektedir.

Özdemir ve Köksal (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerini öğretmen görüşleriyle açıklamak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerine yönelik bulgularda öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançlarının gelişmiş, tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançlarının kısmen gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenmenin

yetenekten bağımsız, çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine ve bazı alanlarda değişmez doğruların olduğuna inandıkları bulunmuştur.

Öğretim Stiliyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Grasha (1994) yaptığı bir araştırmada, fakültelerde çalışmakta olan öğretim üyelerinin öğretme stili tercihlerini incelemiştir. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli üniversitelerden 381 fakülte öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Grasha'nın (1994) geliştirdiği "Öğretme Stili Ölçeği" ile öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla öğretim elemanlarının yaş, cinsiyet, branş ve akademik derecelerinin yer aldığı "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının uzman/otoriter öğretme stillerini kullanmaya eğilimli oldukları, kadınların erkeklere göre temsilci/yol gösterici/uzman/öğretme stilini daha fazla tercih ettikleri ve kadınların en az tercih ettikleri öğretme stillerinin uzman/otoriter olduğu ortaya çıkmıştır.

Levine (1998) yaptığı bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretme stili ile matematik öğretimine yönelik kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya orta yaş grubundaki 28 ilkökul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada "Öğretme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki şekilde gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin gerçekleştirmek istedikleri matematik öğretim biçimi, matematik öğretimine ilişki kaygıları bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, matematik kaygısının, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretme stilleri arasında farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretime, öğrenci merkezli olarak başladığında matematik öğretimindeki kaygı düzeyinin öğretmen merkezli olarak başladığından daha düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenci merkezli öğretme stiline sahip öğretmenlerde, matematik öğretimi sırasında görülen kaygı oranında önemli bir düşüş olduğu saptanmıştır.

Lindsay (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretme stili, öğrenme stili ve kullanılan eğitim teknolojisinin öğrenci başarısı ve tatmini üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğrenme ve öğretme stilleri Kolb tarafından geliştirilmiş olan ölçeklerle belirlenirken; öğrencilerin tatmini "Öğrenci Tatmini Anket Formu" ile belirlenmiştir.

Öğrenci başarısı ise dönem içi ve dönem sonu notlarıyla tespit belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenme stili ve öğretme stili arasında uyum sağlandığında ve buna teknoloji kullanımı da eklendiğinde öğrenci başarısı ve tatmininin arttığı saptanmıştır. Benzer şekilde Miglietti ve Strange (1998; Akt. Altay, 2009) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrenci merkezli öğretme stillerini kullanan öğretmenlerin, öğrencilerinin tatmin ve başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Chin'anga (1999) yaptığı doktora tez çalışmasında öğretmenlerin öğretim stilinin öğrencideki kabul etme ve pozitif öz kavram gelişimini nasıl etkilediğini, bu öz kavram gelişiminin öğrencinin akademik performansını nasıl zenginleştirdiğini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öz kavram ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte teşvik edici stille akademik başarı, öğrencinin kabul etmesi, yaş, anne ve babanın çalışma durumu arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Mitchell (2000) yaptığı bir araştırmada, web-tabanlı uzaktan eğitim dersinde öğretme stilleri ile öğrenme stilleri eşleştirmesinin bayan öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Saint Mary of the Woods Yüksek Okulu'nda öğrenim gören bayan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, üç adet web-tabanlı öğretim uygulamasına tabi tutulmuştur. Motivasyonu, entelektüel ilgiyi ve işe yararlığı ölçen bir anketi yanıtlamışlardır. Araştırmada, Myers-Briggs'in "Öğrenme Stili Ölçeği" ve Grasha'nın (1996) "Öğretim Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Grasha'nın (1996) Öğretme Stili Ölçeği'nin dört öğretme stili gruplamasından yararlanılarak araştırmanın istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırmada dört öğretme stili gruplaması şu şekilde açıklanmıştır. Bunlar; uzman/otoriter (duyuşsal baskınlık), kişisel model/uzman/otoriter (ussal baskınlık), yol gösterici/kişisel model/uzman (hissel baskınlık) ve temsilci/yol gösterici/uzman (sezgisel baskınlık)dır. Araştırma sonucuna göre web-tabanlı eğitim olarak öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştiren bayanların; öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştirmeyen bayanlara göre web-tabanlı uzaktan eğitim dersindeki başarı ve tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada uzman/otoriter öğretme stili grubunu tercih eden katılımcıların, yol gösterici/kişisel model/uzman öğretme stili grubunu tercih eden katılımcılara göre daha düşük tutuma

sahip oldukları da ortaya çıkarılmıştır. Genel olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretme stilleri eşleştirildiğinde web-tabanlı uzaktan eğitim dersindeki başarılarının ve bu derse yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Lester Short (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal hizmetler alan eğitiminde öğrenme, öğretme ve danışmanlık stilleri tespit edilerek; öğrenme, öğretme ve danışmanlık stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amacın yanında; alan öğretmenlerinin ve öğrencilerinin çalışma uyumları ile alan deneyimlerine yönelik memnuniyet düzeyleri de araştırılmıştır. Araştırmada Grasha-Reichmann'ın (1975) "Öğrenme Stilleri Ölçeği"ne göre öğrencilerin ve alan öğretmenlerinin büyük bir bölümünün işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Grasha'nın (1996) "Öğretme Stili Ölçeği"nden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin temsilci ve yol gösterici öğretme stillerini yaygın olarak kullandıklarını göstermiştir. Alan öğretmenlerin çalışma uyumu ölçeğinde tercihlerini "karşılıklı anlayış"tan yana kullandıkları, öğrencilerin ise "alıcı odak"ı tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğrenme stilleri arasında ve öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Briggs (2003) yaptığı doktora tez çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleriyle öğretmenlerin öğretim stillerinin eşleştirilmesinin matematik başarısına etkisini araştırmıştır. İki okuldan toplam beş sınıfın katıldığı araştırmada öğrenme stillerinin belirlenmesi için veri toplama aracı olarak Price ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri, öğretmenlerin öğretim stillerinin tespiti için Verimli Çevresel Tercih Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim stili ile eşleştirilen öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

King (2003) doktora tez çalışmasında bütünleştirilmiş öğretim stiline sekizinci sınıf öğrencilerinin cebire giriş dersindeki akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. On test son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışmada deney grubunda doğrudan öğretim, tam öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi üç öğretim stratejisine uygun öğretim stili işe koşulmuştur. Bu üç stil altı haftalık çalışma süresince her günkü ünitenin öğretim etkinliklerinde kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara göre

bütünleştirilmiş öğretim stillerine uygun öğretim hizmeti alan öğrencilerin akademik başarıları diğer gruba göre daha yüksek bulunmuştur.

Sutton (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin eşleştirilmesi ile ilgili algıları incelenmiştir. Araştırmaya Kuzey New Jersey'deki beşi özel, beşi devlet ilköğretim okulunda görevli 10 sekizinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkındaki bilgi birikimlerini, öğretim stilleri tercihlerini, öğretim stratejilerini, öğrencilerin öğrenme stilleri ile eşleştirme tekniklerini, öğrenme stilleri ile ilgili görüşlerini belirlemek için öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin seçtiği öğrenme stillerinin öğretmenin kullandığı öğretim stillerine bağlı olarak şekillendiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenin kullandığı öğretim stillerinin öğrenci öğrenmeleri, yeteneği, ilgi alanlarına etki eden önemli bir faktör olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin öğretmenin öğretim stiline göre şekillendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile ilgili uygulamaların desteklenmesinin gerekliliğine de vurgulanmıştır.

Lee (2004) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında yükseköğretim düzeyindeki öğretim elemanlarının öğretim stillerini belirlemeye yönelik bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada öğretim elemanlarının öğretim stillerinin öğretmen merkezli ile öğrenci merkezli arasında nasıl değişim gösterdiği ve öğretim stili tercihinin cinsiyet, deneyim, okutulan ders gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak öğretim stillerinin belirlenmesi amacıyla Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 190 kişi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre deneyim yılı ile öğretim üyelerinin öğretim stili tercihleri ve deneyim arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer taraftan kadın öğretim elemanlarının erkeklerden daha fazla işbirlikli ve öğrenci merkezli öğretim stiline eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Mendoza (2004) yaptığı doktora tez çalışmasında El Salvador'da üç teknoloji enstitüsünde görev yapan öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim stilleri ile yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkileri araştırmıştır. 59 erkek, 25 bayan toplam 84 kişilik bir örneklem grubu ile yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak Grasha Öğretim

Stilleri Envanteri ile Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen elemanlarının yaşları 24 ila 56 arasında değişmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen stillerinin kullanımı cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Mwangi (2004) yaptığı bir çalışmada, psikolojik danışmanlık eğitimi mezun öğrencilerinin rehberlik eğitiminde öğretme stili tercihleri ve etkili öğretim algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretme stillerini tanımlamak için Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretme Stili Modeli (uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci)” kullanılmıştır. Bu çalışmada, rehberlik eğitiminde her bir öğretme stili öğretimin etkililiğindeki rolü üzerine de vurgu yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 98 mezun gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Her bir öğretme stili, mezun öğretmenlerin öğretimin etkililiği algısı puanlarıyla ilişkilendirmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, kişisel model ve yol gösterici öğretme stilleriyle, öğrencilerin genel öğretim etkililiği algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmada verilerin analizi sonucu yol gösterici öğretme stili etkili öğretimin en iyi öngörücüsü olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak, psikolojik danışmanlık eğitimi mezunları yol gösterici öğretme stili ön plana çıkarılırsa, öğrencilerinin ders içeriği içinde öğretim algılamalarının daha etkili olabileceği öne sürülmüştür.

Snyder (2006) mesleğe yeni başlayan 2 öğretmenle yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin öğretim stili ve felsefelerini araştırmıştır. Araştırmacı, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıflarında sahip oldukları felsefeye uygun yaklaşımlar uygulamaları beklediğini, eğer bir öğretmen yapılandırmacı felsefeye sahipse öğrenci merkezli, öğretici felsefeye sahipse öğretmen merkezli bir yaklaşım kullandığını vurgulamıştır. Oysa çalışmada her iki öğretmenin de yapılandırmacı felsefeye sahip oldukları halde öğretim stillerinin felsefelerini yansıtmadıkları, öğretmen merkezli olduğu sonucu bulunmuştur. Çalışmada sınıf aktivitelerinde öğrencilerin çok az etkin olduğu öğretmenin ise daha fazla rol aldığı belirtilmiştir. Öğretmenler bir hizmet içi eğitim projesine katılmış ve 15 yıl sonra her iki öğretmenin de öğretim stilleri ve felsefelerinin uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Rich (2006) spor öğretmenlerinin eğitim geçmişlerini ve öğretim stillerini tanımlamak ve eğitim geçmişleri ile öğretim stilleri arasında bir ilişkinin olup

olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Katılımcıların yarısının erkek yarısının kadın olduğu çalışmada spor eğitmenlerinin birbirinden oldukça farklı eğitim geçmişlerine sahip olduğu belirtilmiştir. Spor eğitmenlerinin öğretim deneyimi ortalama sekiz yıldır, ayrıca ortalama sekiz pedagoji dersi almışlar ve pedagojik uygulamalarını geliştirmek için sekiz atölye çalışmasına katılmışlardır. Araştırma sonucunda spor eğitmenlerinin en çok başvurduğu baskın öğretim stiline, % 50 ile kişisel model olduğu ve katılımcıların hiçbirinin baskın stil olarak temsilci öğretim stilini benimsemediği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada spor eğitmenlerinin eğitim geçmişleri ve öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur.

Minkler (2008) üniversitede online dersler veren eğitmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerini araştırmıştır. Eğitmenlerin öğretim stilleri uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri alt boyutlarında, öğrencilerin öğrenme stilleri rekabetçi, işbirlikçi, kaçınmacı, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stilleri alt boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesini, Grasha'nın (1996) karma Öğretme ve Öğrenme Stilleri Modeli oluşturmaktadır. Hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmada nicel veriler dokuz ABD eyaletinden 41 devlet üniversitesinde tam zamanlı online dersler veren 113 eğitime internet üzerinden gönderilen anketlerden elde edilmiştir. Ardından 12 gönüllü anket katılımcısıyla birebir telefon görüşmeleri yapılarak destekleyici nitel verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın dört sonucu olmuştur: (1) Üniversitenin online eğitmenlerinin öğrencilerin bağımsız düşünmeleri ve çalışmaları gerektiğine dair bulgularıyla öğrencilerin öğrenim süreçlerinde eğitime bağlı olmaları gerektiğine işaret eden bulguları arasında büyük farklar gözlenmiştir. (2) Öğretim üyelerinin alternatif öğretim stratejileri yerine geleneksel stratejilere yönelerek, öğrencilere online ortamda ders anlatmayı ve onları tartışmaya sevk etmeyi tercih ettikleri gözlemlenmiştir. (3) Üniversitenin online eğitmenlerinin, öğrencilerin öğrenme stilleri ve stratejilerinden ziyade kendi öğretim yöntemleri ve tekniklerine odaklandıkları gözlenmiştir. (4) Araştırmanın temelini oluşturan karma Öğretme ve Öğrenme Stilleri Modeli'nin online ortamda öğretim stilleri ve öğrencilerin öğrenme stillerinin nasıl kullanılması gerektiğini yeterince açıklayamadığı gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, online derslerde kullanılması gereken öğretim stilleri ve öğrenim stillerinin araştırılması için yeni bir ölçme aracı geliştirilmesi

ve üniversitede online ders veren eğitimciler için kapsamlı ve profesyonel bir müfredat geliştirilmesi önerilmiştir.

McGowan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, bir teknik yüksekokulundaki temel ve mesleki branşlarda eğitim veren öğretim üyelerinin öğretim stilleri ile öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre temel dersler veren öğretim elemanlarının %81'i uzman ve otoriter öğretim stillerini benimserken; mesleki dersler veren öğretim üyelerinin %80'i kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretim stillerini benimsemişlerdir. Grasha'nın gruplandırmasına göre uzman/otoriter öğretim stili grubundaki öğretmenler öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarını benimserken; kişisel model/yol gösterici/temsilci grubundaki öğretmenler öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimser. Araştırmaya göre öğretmen merkezli stillerden, öğrenci merkezli stillere gidildikçe başarının arttığı belirlenmiştir.

McCaskey (2009) doktora tez çalışmasında orta dereceli teknik eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stili ve öğrenme stratejileri ile öğretim stilleri ve öğrenme stratejilerinin bazı demografik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 362 öğretmenin 196'sı bayan ve 150'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 20-75 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim stillerini belirlenmesinde Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS) ve öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde Yetişkinlerin Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirme Ölçeği (ATLAS) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre teknik eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öğretim stili tercihleri öğretmen merkezli eğilim göstermektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme stratejileri sırasıyla problem çözücü, yönlendirici ve meşgul edici olarak sıralanmıştır.

Floyd (2010) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Zinn (1983) tarafından geliştirilen Yetişkin Eğitim Felsefesi Envanteri, Yetişkin Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS) kullanılmıştır. Toplamda 306 kişilik bir örnekleme yürütülen bu çalışmanın bulgularına

göre mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin öğretim stillerinin ağırlıklı olarak öğretmen merkezli eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim Stiliyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) araştırmacıları tarafından yapılan “Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Yaklaşımlarının Lise 1. ve Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarı ve Tutumuna Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada; lise 1. ve 2. Sınıf kimya derslerini veren öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının belirlenmesi ve bu yaklaşımlarının öğrencilerin kimya dersindeki başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, öğretmenlerin öğretme yaklaşımlarını belirlemek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan “Öğretme Stili Ölçeği” Ankara’da bulunan sekiz liseden 30 kimya öğretmenine uygulanmıştır. Grasha’nın gruplandırarak ele aldığı öğretme stillerinde 1. grupta (uzman/otoriter) ve 2. grupta (kişisel model/uzman/otoriter) yer alan öğretmenler genellikle öğretmen merkezli öğretme yaklaşımları gösterirken; 3. grupta (yol gösterici/kişisel model/uzman) ve 4. grupta (temsilci/yol gösterici/uzman) yer alan öğretmenler genellikle öğretmen merkezli yaklaşımları gösterirler. İkinci bölümde ise her grupta bulunan öğretmenlerden lise 1 ve lise 2 için ikişer öğretmen seçilerek toplam 16 öğretmenin girdiği sınıflardaki öğrencilere “Kimya Tutum Ölçeği” uygulanmış ve öğrencilerin başarıları için birinci dönem kimya dersi notları kullanılmıştır. Sonuçların analizi; 3. grup (yol gösterici/kişisel model/uzman) ve 4. grup (temsilci/yol gösterici/uzman) öğretme stillerini tercih eden öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarının ve bu derste başarılarının, 1. grup (uzman/otoriter) ve 2. grup (kişisel model/uzman/otoriter) öğretme stillerini tercih eden öğretmenlerin sınıflarından daha iyi olduğunu göstermiştir.

Karataş (2004) “Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmasında, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu

amaçla, 479 öğrencinin öğrenme stilleri “Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği” ile belirlenmiştir. Ardından bu öğrencilere ders veren öğretmen elemanlarına “Grasha Öğretme Stili Ölçeği” uygulanarak öğretmen stilleri tespit edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin akademik başarıları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır, öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmen elemanlarının öğretmen stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrencilerin öğrenme ve öğretmen elemanlarının öğretmen stillerinin eşleştirilmesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmacının istatistiksel olarak; frekans, t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılarak analiz ettiği veriler doğrultusunda, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretmen elemanlarının öğretmen stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki görülürken; öğretmen elemanlarının öğretmen stilleri ve öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2004) Anadolu Liseleri Hazırlık Sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stilleriyle, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen stillerini karşılaştırmıştır. Ankara merkez ilçelerine bağlı altı Anadolu Lisesinde görev yapan 45 İngilizce öğretmeni ve bu liselerin hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin katıldığı araştırmada, öğrencilerin çoğunlukla kinestetik/bedensel öğrenme stiline sahip oldukları, fakat diğer öğrenme stillerinin de ortalamalarının yüksek çıktığı sonucu bulunmuştur. Öğrencilerin tek bir stile bağlı olarak öğrenmek yerine, öğretmen metotlarının, tekniklerinin ve materyallerinin zengin ve çeşitli olarak kendilerine sunulduğu bir dil öğretimi tercih ettikleri sonucu bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıkları, öğrencilerinin nasıl öğrendiğinden ziyade ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğretmen metotlarını ve sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmedikleri ifade edilmiştir.

Kaf Hasırcı ve Bulut’un (2006) yaptığı “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillere göre Düzenledikleri Öğretimin Belirlenmesi: Sınıf Yönetimi Açısından Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretimi düzenlerken

öğrenme stilleri doğrultusunda hangi yöntemleri kullandığının gözlemlenmesi ve bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada öncelikle öğrenme stillerinin tespiti için öğretmen adaylarına “Kolb Öğrenme Stili Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma, durum tespiti için yapılan nitel bir çalışma örneğidir ve araştırmada katılımsız gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri ve anket kullanılmıştır. Çalışmaya sınıf öğretmenliği lisans bölümünde okuyan 100 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%74.8) ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını göstermiştir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmada öğretmen adaylarında en baskın öğrenme stili ayrıştırıcı olan öğretmen adayları ile bu örnekte ikinci sırada baskın olan özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adayları çalışmaya alınmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı iki özümseyen, iki ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adayı ile devam edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini öğretimlerine yansıttıkları saptanmıştır.

Boz ve Uzuntiryaki (2006) tarafından yapılan “Fen Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Öğretme Stillerine Etkisi” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının öğretme stillerine etkisini incelemiştir. Ankara’da iki farklı üniversitenin Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 125 fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Enoch ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” 23 tane beşli likert tipi; “Öğretme Stili Ölçeği” ise 40 tane yedili likert tipi maddeden oluşmaktadır. “Öğretme Stili Ölçeği” uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci olmak üzere beş çeşit öğretme stilini tanımlamaktadır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının öğretme stillerine etkisini incelemek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Sonuçlara göre; öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının öğretme stillerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Post-Hoc analizi sonucu öğrencilerin öğretmeni gözlemleyerek örnek almasına dayalı olan kişisel model öğretme stilinde yüksek ve düşük öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu çalışmanın önerilerinde; öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının gelişmesine imkân verilmesi

ve buna dayanarak sınıf ortamında öğretme stillerini şekillendirmelerinin sağlanması yer almıştır.

Üredi (2006) “İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Gore Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasında ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilip araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” ile öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını ölçmek için Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçları 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul ilinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 1306 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonunda, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının diğer öğretim stilini tercih eden öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, çalıştıkları okul turu ve en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hem genel toplam hem de alt faktörler bazında erkek ve bayan öğretmenler arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel meslek algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş, ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşları, branşları, mesleki kıdemleri ve en son mezun oldukları okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Küçüktepe (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Oluşum Türleriyle Mesleki Etkililik Algıları ve Tercih Ettikleri Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tez çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını öz oluşum türlerine ve tercih ettikleri öğretim stillerine göre incelemiştir. İlişkisel tarama modeline göre

yapılandırılan bu çalışmanın evrenini İstanbul’da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile 6. ve 8. Sınıflarda görev yapan Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, müzik, resim, beden eğitimi, yabancı dil, bilgisayar, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi olmak üzere 1691 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla cinsiyetleri, okul turu, mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarıyla mezun oldukları okul turu ve branşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlilik algı düzeyleri öğretim stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin öğretim stilleri ile öz oluşum türleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Deveci (2008) “Öğretim Stillerinin Farklı Zekâ Türlerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Ders Başarısı ile İlişkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin öğretim stillerinin farklı zekâ türlerindeki 6. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisini incelemiştir. 20 ilköğretim okulundan 32 öğretmen ve toplam 659 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stillerinin belirlenmesi için Grasha Öğretim Stili Envanteri, öğrencilerin zekâ türlerini belirlemek için Çoklu Zekâ Envanteri ve Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre farklı öğretim stillerine sahip öğretmenlerin öğrencilerine ait başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bilgin ve Bahar’ın (2008) yapmış olduğu ”Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 47 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara Grasha tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ve “Öğrenme Stili Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları; sınıf öğretmenlerinin uzman, yol gösterici ve temsilci öğretim stillerini, otoriter ve kişisel model öğretim stillerinden daha baskın olarak tercih ederken; işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerini bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olarak tercih ettiklerini göstermiştir. Öğretim stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öğretmenlerin

bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş ve çalışmanın sonuçları eleştirel bir yaklaşımla yorumlanmıştır.

Kolay (2008) öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin başarıya etkisini araştırmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öğretim stillerini ölçen Öğretim Stilleri Ölçeği (ÖTSÖ), öğrencilerin Öğrenme Stillerini ölçen öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ) ve güz dönemine ait konuları içeren Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi (FTDBT) uygulanmıştır. Araştırmaya ilköğretim ikinci kademedeki çalışan 25 öğretmen ve onların sınıflarında okuyan 693 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında bir etkileşim olmadığı sonucu bulunmuştur.

Serin (2008) tarafından yapılan “İzmir İlinde Görev Yapan Fen Alanı Öğretmenlerinin Öğretme Strateji ve Stilleri İle Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tez çalışmasında fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında İzmir ilinde görev yapan fizik, kimya, biyoloji, matematik ve fen bilgisi olmak üzere 708 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin öğretme stratejilerini belirlemek için Serin, Bulut Serin ve Serin (2005) tarafından geliştirilen “Öğretme Stilleri Ölçeği” ve zekâ alanlarını belirlemek için ise Saban (2002) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sözel zekâ ile cesaretlendirme ve öğretme stili arasında, matematiksel zekâ ile model olma arasında, görsel zekâ ile cesaretlendirme ve öğretme stili arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Üredi ve Üredi (2009) sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemek ve tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya 354 sınıf öğretmeni ve 807 dördüncü

ve beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyleri ise Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” (YÖÖÖ) ile ölçülmüştür. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stillerinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin alt boyutları olan materyal ve kaynakların çözüme götürmesi, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme özelliklerinin farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Altay (2009) beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretmen stillerini araştırmıştır. 189 beşinci sınıf öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stillerini belirlemek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğretme Stili Ölçeği (Teaching Style Inventory) kullanılmıştır. Grasha'nın öğretme stili modelindeki dört öğretme stili grubunun her birini tercih eden birer öğretmenin sınıflarında gözlem yapılarak öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretme stilleri gözlemlenmiş ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla kendi öğretme stilleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretme stili grubunun öğrenci merkezli öğretme yaklaşımlarını benimseyen temsilci/yol gösterici/uzman (%86,2) öğretme stili grubu olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğretme stillerinin cinsiyete, kıdeme, en son mezun olunan okul türüne ve okutulan sınıf mevcuduna göre dağılımları incelendiğinde en fazla tercih ettikleri öğretme stili grubunun temsilci/yol gösterici/uzman olduğu belirlenmiştir. Çalışmada gözlem ve görüşme sonuçlarına göre de öğretmenlerin Grasha (1996) öğretme stili modelinde belirlenen stillere uygun karakteristik özellikleri büyük oranda gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Programı yapılandırmacı yaklaşımı temel alsa da öğrenci merkezli öğretme stilleri yerine öğretmen merkezli öğretme stillerini kullanan öğretmenlerin de var olduğu ifade edilmiştir. Öğretim programının, öğretmen kılavuz kitaplarının, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının, okul-öğrenci-çevre şartlarına uygun olmaması sebebiyle bazı okullarda kullanılmadığı, geleneksel öğretime devam edildiği ve öğretmenlerin geleneksel öğretme yaklaşımını temele alan öğretmen

merkezli öğretme stillerini (uzman/otoriter ve kişisel/model/uzman/otoriter) sınıf ortamında kullandıkları ifade edilmiştir (Altay, 2009).

Kara (2009) çalışmasında öğretme ve öğrenme stilleri arasında bir fark olmasının öğrencide motivasyon kaybına, düş kırıklığına yol açtığı ve başarısızlıkla sonuçlandığı hipotezini araştırmıştır. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 100 ikinci sınıf öğrencisi ve 12 öğretim üyesinin katıldığı araştırmada öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin de öğrenme stilleri belirlenmiş ve iki grubun stilleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretirken görsel ve işitsel stillere hitap eden yöntemler kullandığı sonucu bulunmuştur. Araştırmacı bu durumun İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında öğretme ve öğrenme stillerinin örtüştüğünü gösterdiği ifade etmiştir. Çalışmada böyle bir örtüşmenin olmaması durumunda öğrencilerin kendilerini mutsuz ve umutsuz hissettikleri belirtilmiştir. Araştırmacı öğretmenlere, dönem başında öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeleri ve dönem içinde öğrenme stillerine uygun sunumlar yapmaları ve aktiviteler hazırlamalarını önermiştir. Ayrıca görsel yöntemle öğrenen öğrenciler için sınıfta yazılı notlar dağıtmaları, video izlettirmeleri, öğrencileri not almaya teşvik etmeleri, önemli bilgileri tahtaya yazmaları, işitsel öğrenen öğrenciler için sınıf ya da grup tartışması yaptırmaları, öğrencileri bireysel görüşme teknikleri kullanmaları, sözel açıklamalar yapmaları önerilmiştir.

Sürel (2010) farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme stillerini karşılaştırmıştır. Pamukkale Üniversitesi'nin lisans düzeyinde eğitim veren fakültelerinde bulunan 241 öğretim elemanın katıldığı araştırmada, öğretim elemanlarının öğretim stilleri Grasha-Reichmann tarafından hazırlanan Öğretme Stili Ölçeği (1994) aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmada öğretme stilleri ile cinsiyet, yaş, çalıştığı fakülte, verilen derslerin alanı değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bu anlamlı farkların sebebini araştırmacı, fakültelerde verilen derslerin içeriğine göre şekillenmesi olarak yorumlamıştır. Araştırmada yaş değişkenine göre orta yaş üzerindeki öğretim elemanlarının daha otoriter bir öğretimi tercih edebilecekleri düşünüldükçe orta yaşın altındaki öğretim elemanlarının daha otoriter oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde rehber öğretim stilini tercih eden 41-50 yaş arasındaki öğretim elemanlarının 25-30 yaş öğretim elemanlarına göre daha rehber oldukları da vurgulanmıştır. Araştırmacı beklenenden farklı çıkan bu durumu; 25-30 yaş aralığındaki öğretim elemanları grubuna girenlerin araştırma görevlisi olduğu, araştırma görevlilerin

ders deneyimlerinin çok az olması, derslere yeri geldiğinde hocalarıyla girmeleri, yeri geldiğinde hocalarının onları, deneyim kazanmaları adına derste yalnız bırakmaları, asistanların kendilerini kabul ettirmek adına daha öğretmen merkezli bir anlayışa sevk ettiği şeklinde yorumlamıştır (Sürel, 2010).

İnce ve Hünük (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stillerini kullanma düzeyleri ve stillere ilişkin algıları araştırılmıştır. Çalışmaya yaş ortalaması 36.7 yıl ve kıdem ortalaması 12.7 yıl olan toplam 246 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada en yoğun kullanılan ve en çok değer verilen stillerin, öğreten merkezli stiller olduğu sonucu bulunmuştur. Cinsiyet, eğitim verilen düzey ve lisansüstü eğitim yapmış olma, stil kullanımını ve bunlara verilen değerleri etkilememektedir. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları stillere daha fazla değer verdikleri belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin kullandıkları ve değer verdikleri stillerin yeni beden eğitimi programlarında önerilen öğrenen merkezli yaklaşımları ve öğretim yöntemlerini desteklemediği ifade edilmiştir. Araştırmacılar mesleki gelişim programlarının bu doğrultuda hazırlanmasını önermişlerdir.

Şentürk (2010) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretim stillerinin öğrencilerin matematik dersi başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmaya 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 954 yedinci sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin derslerine giren 21 matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri ile matematik başarıları Matematik Başarı Testi ile belirlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin öğretim stillerini belirlemek için Grasha Öğretim Stili Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yarıya yakının katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu, öğretmenlerin çoğunun temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili grubunda yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerinin öğretim stillerinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Mertoğlu (2011) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarındaki etkilerine ilişkin yapmış olduğu çalışmasında hem nicel hem de nitel teknikleri içeren

karma (mixed) metot kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlere öğretim stillerini tespit etmek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Taylor ve Fraser (1991) tarafından geliştirilmiş, Iberra (2005) tarafından düzenlenmiş, Acat ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırmacı yaklaşımla ilgili “Yapılandırmacılık Öz Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmını oluşturan durum çalışmaları ise Grasha’nın öğretim stili modelindeki dört öğretim stili modelindeki farklı öğretim stiline sahip ve gönüllülük esasına dayanarak 5 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlerin dersleri araştırmacı tarafından gözlenmiş, gözlem formları doldurulmuş, dersler kayıt altına alınmış, daha sonra görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan 137 öğretmenden 57’sinin üçüncü grup (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman), 49’unun dördüncü grup (temsilci/kolaylaştırıcı/uzman), 16’sının ikinci grup (kişisel model\uzman\ otorite), 15’inin birinci grup (uzman\otorite) öğretim stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada durum çalışmasını oluşturan 5 öğretmenden birinin öğretim stilinden farklı bir öğretim stiline ait davranışlar sergilediği, diğer öğretmenlerin ise stillerine uygun davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ile ilişkili olmadığı sonucu bulunmuştur. Bir öğretmen hariç diğer öğretmenlerin geleneksel yaklaşımla ders işledikleri ve yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine ve uygulamalarına hâkim olmadıkları sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Aktan (2012) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Korelasyonel araştırma desenine (Korelasyonel yordama) göre tasarlanan bu araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan ilköğretim okulu beşinci sınıfta öğrenim gören 770 öğrenci ile 93 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma da öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini belirlemek için veri toplam aracı olarak Öz

Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Matematik (OOSO-M) ve Matematik Motivasyon Ölçeği (MMO) ile Matematik Akademik Başarı Testi (MABT), öğretmenlerin öğretim stilini belirlemek amacıyla ise Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği (GOSO) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ANOVA, Bağımsız Gruplar t-Testi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Ki-Kare Uyumluluk Testi ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusu da akademik başarıyı yordayan değişkenler içinde öz düzenleme, motivasyon ve öğretim stiline etkili birer yordayıcı olduğudur. Öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordama da etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardan bir diğeri de okul öncesi eğitim, sosyoekonomik durum gibi değişkenler ile akademik başarı arasında ilişki olmasıdır. Öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli rol oynadığı ve öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı, öz düzenlemeyi ve motivasyonu olumlu etkilediği, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik başarı ve motivasyonu arttıran bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gencil (2013) öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması adlı çalışmasında öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini incelemek ve Türkiye ile ABD'deki öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlere (N=283) Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretim Stilleri Envanteri", ABD'deki öğretmenlere (N=229) envanterin özgün formu uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde dağılımları verilmiş ve ki-kare testi yapılmıştır. Bulgular ABD ve Türkiye'deki öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. ABD'de en fazla tercih edilen öğretim stiline temsilci/kolaylaştırıcı/uzman, en az tercih edilen öğretim stiline ise uzman/otorite olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ise kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman en fazla tercih edilen öğretim stili iken kişisel model/uzman/otorite en az tercih edilen öğretim stili olmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin yaygın olarak tercih ettiği öğretim

stilinin hümanist yaklaşıma uygun olması olumlu bir sonuç olarak görülmüş ancak otorite/uzman öğretim stiline de ikinci sırada tercih edilmesi dikkat çekici bulunmuştur.

Kılıç ve Dilbaz (2013) yapmış oldukları çalışmalarında fen lisesi öğretmenlerinin öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmişlerdir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilen çalışmaya Mersin ilinde yer alan bütün fen liseleri dâhil edilmiştir. Var olan durumu ortaya çıkarmak amacıyla betimsel yöntem kullanılan araştırmaya Tarsus, Akdeniz ve Yenişehir ilçelerinde yer alan fen liselerinde bulunan 94 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğretim stillerini belirlemek amacıyla da Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Grasha Öğretim Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığı ile analiz edilmiş ve çalışmaya katılan fen lisesi öğretmenlerinin “Kolaylaştırıcı-Kişisel Model-Uzman” öğretim stil grubunda yığılma gösterdiği belirlenmiştir. Öğretim stillerinin ise cinsiyete, mesleki kıdeme ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretim stilleriyle ilgili geçmişten günümüze kadar yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalarda öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretim stilleri ile ilgili çok sayıda araştırma olduğu; ancak Türkiye’de daha çok öğrenme stillerine odaklanıldığı, öğretim stilleri ile ilgili az sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını ve öğretim stillerini tespit ederek, onların epistemolojik inançlarının sahip oldukları öğretim stilleriyle ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır. Yukarıda belirtilen temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt 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 Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi
- Görev Yapılan Okulun 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 Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi
- Görev Yapılan Okulun Sosyal Bilgiler Dersliğinin Var Olup Olmadığı

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançlarının, öğretim stilleri ile ilişkisi ne düzeydedir?

Araştırmanın Önemi

Epistemolojik inançlarla ilgili alanyazında, yaş, cinsiyet, zihinsel gelişim, sınıf düzeyi, yaşanılan yerleşim alanı, aile yapısı, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, denetim odağı, öğrenim görülen alan, içinde yaşanılan kültür, not ortalaması, lise türü, fakülte,

sosyo-ekonomik durum, branş, uyruk ve teknolojiyi kullanma gibi değişkenlerin epistemolojik inanç gelişimini etkilediğini belirten çalışmalar mevcuttur (Hofer ve Pintrich 1997; Schommer 1998; Brownlee vd., 2001; Schommer-Aikins ve Neber 2002; Buehl 2003; Schommer-Aikins 2004; Chan ve Elliott 2004; Deryakulu 2006). 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 alanyazında yer almaktadır.

Yukarıda verilen araştırmaların bulguları dikkate alındığında, öğrenme-öğretme süreçlerini planlanma ve gerçekleştirme (Eren 2006; Aypay 2011), eğitim-öğretim ortamlarında verimliliği artırma (Altay, 2009), sınıf içi eğitim ve öğretim etkinliklerini yapılandırma (Öngen, 2003) yönüyle epistemolojik inançlar konusunun önemli bir konumda yer aldığı görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecindeki bu etkileri nedeniyle öğretmenlerin epistemolojik inançlarının tespit edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yapılan okulda sosyal bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenleriyle ilişkisinin incelenecek olması eğitimsel anlamda daha belirgin yorumlamalar da bulunulabilmesine olanak sağlayabilir. Tez çalışması kapsamında yapılacak incelemeler sonrası elde edilecek bulgular ve eğitimsel anlamda Sosyal Bilgiler alanına bu çalışmanın önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Alanyazında yer alan kimi araştırmalarda, eğitim-öğretim konusunda yapılacak yeniden yapılanma çalışmalarının başarıya ulaşmasında öğretmen inançlarının önemli bir faktör olduğu ortaya konulmuştur (Öngen 2003; Altay 2009; Giddings 2005). Eğitim sisteminde beklenen değişimin gerçekleşmesinde bu yeni sistemin uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenler büyük önem kazanmıştır. Türkiye’de öğretim programları 1924’ten günümüze kadar çeşitli zamanlarda değiştirilerek yenilenmiştir. 2004 yılında ise ilköğretim programı ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına

geçilmiştir. Bu yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin birçok araştırmalar yapılmış ve bu yapılan araştırmalarda öne çıkan kavramlardan biri de epistemolojik inançlar olmuştur (Öngen 2003; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005; Kaplan 2006; Güven ve Belet 2010). İnançların değiştirilebileceği ya da geliştirilebileceği düşünülürse öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması öğretmenlerin daha nitelikli öğretim gerçekleştirmelerine ve öğretim programlarının amaçlarına ulaşmasına olanak sağlayabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri açısından bakıldığında ise öğretmenlerin sofistike yani daha olgun ve gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları sağlanarak mesleki gelişimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, öğrencileri için daha nitelikli bir öğretim ortamı düzenleyebilmeleri ve ilköğretim programında birçok hedef ve davranışın yer aldığı sosyal bilgiler dersinin daha iyi bir yürütücüsü olmaları sağlanabilir (İçen, 2012). Tez çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesinin uygulamaya konulan öğretim programının etkililiğine ilişkin önemli veriler sağlama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bundan dolayı tez çalışmasından elde edilecek bulguların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Okullarda nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesinde en güçlü faktörlerden birinin öğretmenler (Balcı 1991; Golla ve Guzman, 1998, Akt. Artvinli 2010) olduğu söylenebilir. 2004 öğretim programının öğretmen davranışları üzerinde önemle durduğu görülmektedir. Yeni öğretim programıyla öğretmenlerin sınıf içi rolleri geleneksel bilgiyi aktarandan, öğrencinin bilgiyi öğrenmesine, yapılandırmasına rehberlik eden yöne doğru değiştiği (Erdem, 2005) söylenebilir. Öğretmen davranışlarının önem kazanması ve uygulamaya konulan yeni programla birlikte öğretmenlerin farklı rollere bürünmesi öğretmen davranışlarının incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, birçok tanımı olmasına karşın genel olarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri davranış, tutum ve inançların bir bütünü olarak görülen öğretim stili kavramı önem kazanmıştır. Öğretmenlerin öğretim stillerinin araştırılması öğretim becerilerinin ve kişisel özelliklerinin farkında olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Tez çalışması kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu öğretim stillerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul türü, görev

yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yapılan okulda sosyal bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenleriyle ilişkisi araştırma kapsamında analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilecek bulguların halen görev yapan öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin önemli veriler sağlayacağı söylenebilir. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri ve bu stillerin özelliklerinin mevcut programla uyumlu olup olmadığına ilişkin önemli katkılar sağlayabilir. Çeşitli demografik değişkenlerle öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkinin analiz edilmesi ile öğretmenlerin öğretim stillerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna yönelik alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlenmesinin öğretmenlerin bireysel özelliklerini ortaya koyacağından öğretim programının etkili bir biçimde uygulanabilmesi açısından önemli katkı sağlayabilir.

Ayrıca araştırmanın diğer bir katkısının da öğretmenlerin epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin analizlerden elde edilecek bulgular olduğu söylenebilir. Epistemolojik inanç düzeylerine göre öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stillerinin hangi boyutlarda farklılaştığı veya ilişki halinde olduğu dair elde edilecek verilerin ilgili alanyazına önemli katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bunlara ek olarak bu yönde yapılacak analizlerden elde edilecek verilerin Sosyal Bilgiler öğretimi alanına önemli katkı sağlama potansiyelinin olduğu söylenebilir. Tez çalışmasından elde edilecek bulguların halen görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerine ve benimsedikleri öğretim stillerine ilişkin bulgular ortaya koyması öğretmenlerin eksik yönlerinin belirlenip bu yönde hizmet içi faaliyetlerin planlanmasına katkı yapabilir. Öğretmen eğitimi bağlamında bu yönde çalışmaların özellikle hizmet öncesi öğretmen yetiştirilmesinde öğretmen adaylarının öğretim stillerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması ve epistemolojik gelişimlerinin takip edilmesi sağlayacak çalışmalara kaynaklık yapabilir.

Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında, uygulama esnasında, çalışmanın sonucunu etkileyecek bir etkileşim olmamıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler, kullanılan ölçeklerin maddelerini doğru bir şekilde anlayıp kodlayacak yeterliktedir.
3. Araştırmacı tarafından kullanılan ölçme araçları, verileri ölçmeye elverişli ölçme araçlarıdır.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını etkileyecek bir dış etken olmamıştır.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, epistemolojik inanç ölçeği ve öğretim stilleri ölçeğini doldururken gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2013–2014 eğitim-öğretim yılıyla,
2. Eskişehir ili ve ilçelerinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle,
3. Epistemolojik İnanç Ölçeğiyle,
4. Öğretme Stili Ölçeğiyle,
5. Araştırmacının nicel veri değerlendirme ve yorumlama yeteneğiyle,
6. Bulgulara ulaşılmasını sağlayan istatistiksel tekniklerin başarısıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Epistemoloji: Bilgi sorununu temel alarak, bilgiyle ilgi tüm problemleri araştıran felsefe dalı (Cevizci, 2003).

İnanç: (Tanrı'ya, bir dine inanma, iman, itikat) birine duyulan güven, inanma duygusu (TDK, 2012).

Epistemolojik İnanç: Bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, kesinliğinin derecesi, sınırları, organizasyonu ve kriterleri üzerindeki görüşleri ile ilgili öznel inançları (Schommer, 1990; 1994).

Öğretim: Okullarda gerçekleştirilen planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme etkinlikleri (Erden ve Akman, 2012).

Öğretim stili: Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik sürekli ve tutarlı davranışlar (Grasha, 2002a).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel 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 evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde çalışılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Bu araştırmada Eskişehir ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyleri ve benimsedikleri öğretim stilleri çeşitli demografik değişkenler kapsamında incelenmiş, öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

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 111 kadın 91 erkek toplam 202 Sosyal Bilgiler Öğretmenine yani evrenin % 92.2'sine ulaşılmıştır. Bu oran, katılımcıların evreni temsili konusunda yeterli olduğunun işareti olarak kabul edilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılara ilişkin demografik özellikleri saptamak amacıyla bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur (EK C). Bu formda katılımcılardan cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, okul türü, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve okulun sosyal bilgiler dersliği var olup olmadığı değişkenlerine ilişkin bilgileri doldurmaları istenmiştir. Toplanan formlarda hatalı veya eksik doldurulmuş olanlar için tekrar öğretmenlerle iletişime geçilerek tüm bilgiler eksiksiz bir biçimde doldurulduktan sonra 202 form incelemeye alınmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 9 ve takip eden açıklamalarda sunulmuştur.

Tablo 9: 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	Resmî	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

Araştırmaya katılan katılımcıların toplam sayısı 202'dir. Cinsiyet değişkenine göre; katılımcıların %54.9'u kadın, %45.1'i erkektir. Yaş değişkenine göre; katılımcıların %18.8'i 30 yaş ve altı, %52.5'i 31-40 yaş arası, %28.7'si 41 yaş ve üstüdür. Kıdem değişkenine göre katılımcıların %34.6'sı 10 yıl ve altı, %48.5'i 11-20 yıl arası, %16.9'u 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğrenim seviyesi değişkenine göre katılımcıların %88.1'i lisans, %11.9'u yüksek lisans mezunudur. Mezun olunan fakülte değişkenine göre katılımcıların %67.9'u Eğitim Fakültesi, %27.2'si Fen-Edebiyat Fakültesi, %4.9'u diğer fakültelerden mezun olmuştur. Mezun olunan bölüm

değişkenine göre katılımcıların %47.5'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %52.5'i diğer bölümlerden mezun olmuştur. Okul türü değişkenine göre katılımcıların %95.1'i resmi, %4.9'u özel okullarda görev yapmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre katılımcıların %27.2'i düşük, %62.9'u orta, %9.9'u yüksek düzey okullarda görev yapmaktadır. Sosyal Bilgiler dersliği değişkenine göre katılımcıların %18.2'sinde sosyal bilgiler dersliğinin var olduğu, %81.2'sinde sosyal bilgiler dersliğinin var olmadığı okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; epistemolojik inançların belirlenmesinde Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış “Epistemolojik İnanç Ölçeği” (Epistemological Beliefs Questionnaire) (EK A)'den yararlanılmıştır. Öğretim stillerinin belirlenmesinde ise Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan “Öğretim Stili Ölçeği” (EK B'de örneği verilmiştir) kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve epistemolojik inançlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada, öğretmenlere uygulanmış olan araçlar şunlardır.

1. Katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek için kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”
2. Öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek için kullanılan Öğretim Stili Ölçeği”,
3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının düzeyini ölçmek üzere uygulanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”,

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” (EK C'de örneği verilmiştir)

oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, öğrenim seviyesi, mezun oldukları kurum, mezun oldukları bölüm, görev yaptıkları okul türü, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile görev yaptıkları okullarda sosyal bilgiler dersliğinin var olup olmadığına ilişkin sorular sorulmuştur.

Epistemolojik İnanç Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türk Üniversite öğrencileri (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Ortadoğu Teknik Üniversiteleri) üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. Özgün ölçek, “Öğrenme Yeteneği Doğustandır”, “Öğrenme Hemen Gerçekleşir”, “Bilgi Basittir” ve “Bilgi Kesindir” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Bu dört faktörlü yapı altında toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 35’i olumlu (+), 28’i ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır (Schommer, 1990).

Özgün ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmasında uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre faktör yapısını bozan 25 madde ölçekten çıkartılmış ve kalan 35 madde ile “*Epistemolojik İnanç Ölçeği*” oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni ölçek “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç*” (ÖÇBOİ), “*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç*” (ÖYBOİ) ve “*Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç*” (TBDVOİ) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli likert tipi yapıdaki ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç*” boyutunda 17’si olumsuz 1’i olumlu toplam 18 madde (1.-18. maddeler) bulunmaktadır. Ölçeğin “*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç*” boyutunda hepsi olumlu toplam 8 madde (19.-26. maddeler) yer almaktadır. Ölçeğin “*Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç*” boyutunda ise hepsi olumlu toplam 9 madde (27.-35. maddeler) bulunmaktadır.

Ölçeğin “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç*” boyutundan, alınacak en yüksek puan 90; en düşük puan ise 18’dir. “*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna*

İnanç” boyutunda alınacak en yüksek puan 40; en düşük puan ise 8’dir. “*Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç*” boyutunda ise alınacak en yüksek puan 45; en düşük puan ise 9’dur.

Tablo10’da epistemolojik inanç ölçeğine ait alt boyutlar Düşük, Orta ve Yüksek Düzey olmak üzere 3 düzeye ayrılmış ve bu düzeylere ait puan aralıkları hesaplanmıştır.

Tablo 10: Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puan Aralıkları

Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puan Aralıkları	Düşük Düzey (Gelişmiş)	Orta Düzey (Az Gelişmiş)	Yüksek Düzey (Gelişmemiş)
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu ($18 \leq x \leq 90$)	$18 \leq x < 41.5$	$41.5 \leq x < 65.5$	$65.5 \leq x \leq 90$
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu ($8 \leq x \leq 40$)	$8 \leq x < 18.66$	$18.66 \leq x < 29.33$	$29.33 \leq x \leq 40$
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu ($9 \leq x \leq 45$)	$9 \leq x < 20.5$	$20.5 \leq x < 32.5$	$32.5 \leq x \leq 45$

Ölçekte düşük ortalama sofistike inançları yani gelişmiş inançları, yüksek ortalama ise yüzeysel yani gelişmemiş inançları ifade etmektedir. Bir başka deyişle düşük ortalama öğrenme yeteneğinin gelişebileceğine, kişinin kendisinin bilgiyi oluşturarak bilgi üretebileceğine, öğrenmenin çaba ve uğraş sonucu gerçekleşeceğine, gerçeklerin zamanla değişebileceğine olan inancı belirtir. Yüksek ortalama ise tam tersi öğrenme yeteneğinin kalıtsal olduğuna, dolayısıyla zeki öğrencilerin pek de çaba harcamadan ve çabuk kavradıklarına, diğerlerinin ise kısıtlı öğrenme yeteneklerinden dolayı zor problemleri ne kadar uğraşsalar da çözemeyeceklerine, böyle kişiler için çabanın öğrenme ile sonuçlanmayacağına, gerçeklerin kesin ve değişmezliğine olan inancı ifade eder (Karhan, 2007).

Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .74’tür. Faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise .85 ile .63 arasında değişmektedir. Uyarlanan 35 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci faktör için .83, ikinci faktör için .62, üçüncü faktör için .59 ve ölçeğin bütünü için ise .71 olarak hesaplanmıştır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Bu araştırmada Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ölçek üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Epistemolojik İnanç Ölçeği için gerçekleştirilen DFA işleminde uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. Bu

bağlamda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ise Ki-Kare/Serbestlik derecesi değeri 1,77; Normlaştırılmamış Uyum İyiliği İndeksi Katsayısı (NNFI) .89, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .90, Ortalama Hataların Karekökü .061 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum iyiliği katsayıları Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir. Epistemolojik İnanç Ölçeği için ayrıca Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçek için bu değer $\alpha=.86$, *Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç* boyutu için .83, *Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç* boyutu için .74 ve *Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç* boyutu için ise .71 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca hesaplanan Cronbach alfa katsayısı Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Grasha Öğretim Stili Ölçeği

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan "*Öğretim Stili Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçeğin çalışmada kullanılabilmesi için izin alınmıştır.

40 maddeden oluşan (7) dereceli likert tipli Öğretim Stili Ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Uzman (Expert), Otorite (Formal Authority), Kişisel Model (Personel Model), Kolaylaştırıcı (Facilitator) ve Temsilci (Delegator) olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan her boyut 8 maddeden oluşmuştur. Ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin madde dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Grasha Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Öğrenme Stili Alt Boyutları	Madde Numaraları
Uzman	1-6-11-16-21-26-31-36
Otoriter	2-7-12-17-22-27-32-37
Kişisel Model	3-8-13-18-23-28-33-38
Kolaylaştırıcı	4-9-14-19-24-29-34-39
Temsilci	5-10-15-20-25-30-35-40

Katılımcıların baskın öğretim stili tespit edilirken, değerlendirme ölçütü olarak öğretim stili ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamasının aşağıda belirtilen sınırları esas alınmıştır (Grasha, 1994). Hesaplamalar sonucunda aritmetik ortalaması en

yüksek puana sahip öğretim stili katılımcının baskın öğretim stili olarak değerlendirilmiştir. Grasha öğretim stili ölçeğinde her bir öğretim stili için düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı düzey belirlenmiştir. Bunlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hangi öğretim stilinde baskın oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin hangi öğretim stili grubunda yer aldığı belirlenebilmesi için Grasha tarafından geliştirilen ve aşağıda verilen ortalama aralıkları tablosundan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin hangi öğretim stili grubunda yer aldığı belirlenebilmesi için Grasha tarafından verilen ortalama aralıkları tablosundan yararlanılmıştır. Ortalama aralıkları tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 12: Öğretim Stili Ölçeği Alt Boyutları ve Derecelendirilmesi

Alt Boyutlar	Düşük	Orta	Yüksek
Uzman	(1.0-3.2)	(3.3-4.8)	(4.9-7.0)
Otoriter	(1.0-4.0)	(4.1-5.4)	(5.5-7.0)
Kişisel Model	(1.0-4.3)	(4.4-5.7)	(5.8-7.0)
Kolaylaştırıcı	(1.0-3.7)	(3.8-5.3)	(5.4-7.0)
Temsilci	(1.0-2.6)	(2.7-4.2)	(4.3-7.0)

Grasha (1994; 2002) yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin tek bir stile sahip olamayacağını belirterek ölçeğin kullanımında öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Bu gruplar şöyle sıralanabilir;

- Uzman/otorite,
- Kişisel model/uzman/otorite,
- Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman,
- Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklindedir.

Her bir grupta, uzman öğretim stiline yer alması dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarından kaynaklanmaktadır. Böylelikle öğretmenler uzman öğretim stilini diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtılmaktadırlar (Üredi, 2006).

Grasha bu sınıflamayı öğretmenlerin testin alt boyutlarından aldıkları en yüksek puanların kombinasyonlarını kullanarak yapmıştır. Bunu yaparken de şu ölçütleri kullanmıştır:

- Uzman/Otoriter: Uzman ve otoriter alt boyutlarının puanları en yüksek ise,

- Kişisel Model/Uzman/Otoriter: Kişisel model, uzman ve otoriter alt boyutlarının puanları en yüksek ise,
- Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman: Kolaylaştırıcı, kişisel model ve uzman alt boyutlarının puanları en yüksek ise,
- Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman: Temsilci, kolaylaştırıcı ve uzman alt boyutlarının puanları en yüksek ise, öğretmenler bu dört gruptan birine dâhil edilir (Deveci, 2008).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Üredi (2006) tarafından yapılmış ve Cronbach Alfa katsayısı ,90 bulunmuştur.

Araştırma kapsamında Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ölçek üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği için gerçekleştirilen DFA işleminde uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. Ki-Kare/Serbestlik derecesi değeri 2,39; Normlaştırılmamış Uyum İyiliği İndeksi Katsayısı (NNFI) .87, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .88, Ortalama Hataların Karekökü .083 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum iyiliği katsayıları Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği için ayrıca Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçek için bu değer $\alpha = .83$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca hesaplanan Cronbach alfa katsayısı Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçekler uygulanmadan önce, Schommer'in Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türkçe versiyonu için Deryakulu'ndan (EK D) ve Grasha-Reichmann'ın Öğretim Stili Ölçekleri'nin Türkçe versiyonları için de Üredi'den gerekli izinler alınmıştır (EK D). Ayrıca araştırmada kullanılacak ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izin alınmıştır (EK E).

Verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler Eskişehir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine uygulanmadan önce katılımcılara gerekli

açıklamalar yapılarak çalışmaya katılıp katılmayacakları öğrenilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile randevular alınarak tespit edilen uygun zaman dilimi içerisinde ölçekler uygulanmıştır. Bu uygulama esnasında zaman sınırlaması konulmamış olup her bir uygulama ortalama 40 dk. sürmüştür. Ayrıca uygulama esnasında araştırmacı bizzat katılımcıların yanında bulunarak ölçeklerin içten bir şekilde doldurulmasını sağlamaya çalışmıştır. İçten bir şekilde doldurulmadığı gözlenen formlar işaretlenerek değerlendirmenin dışında bırakılmıştır. Veri toplama süreci 2013 Kasım-2014 Mayıs tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Tüm ölçeklerden toplanan verilerin öncelikle normal dağılıma sahip olup olmadıklarına bakılmış, normal dağılıma sahip olan verilerin ayrıca homojen olup olmadıkları analiz edilmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Stilleri Ölçeğinden toplanan verilerinden normal dağılım sergileyenlerde parametrik testler, normal dağılım göstermeyenlerde parametrik olmayan analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, Öğretim Stilleri Ölçeği ile ilgili analizlerde normallik dağılımı sağlayanlarda t testi ve çok faktörlü varyans analizi (MANOVA), normal dağılıma sahip olmayanlarda Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Epistemolojik İnanç Ölçeği ile ilgili analizlerde ise normal dağılım sergileyenlerde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım sergilemeyenlerde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır Ayrıca epistemolojik inanç ve öğretim stili arasındaki ilişkinin varlığı Pearson korelasyon analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bütün bu istatistiksel analizler bilgisayar ortamında SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programıyla yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilere ilişkin istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları hangi düzeydedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya yanıt bulmak için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından (Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Varlığına Olan İnanç) aldıkları puanlar üzerinde betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu bölümde ayrıca katılımcıların epistemolojik inanç ölçeğinden elde ettikleri puanlar araştırma kapsamında ele alınan çeşitli demografik değişkenlerle karşılaştırılmıştır.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)’ün araştırmalarında Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin geliştirilme çalışmasında bir düzey belirleme yöntemi saptanmış ve düzeyler araştırmacıların ortaya düzey ölçütleri doğrultusunda Tablo 13’te yer aldığı şekli ile betimlenmiştir.

Tablo 13. Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin Düzey Belirleme Ölçütleri

Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puan Aralıkları	Düşük Düzey (Gelişmiş)	Orta Düzey (Az Gelişmiş)	Yüksek Düzey (Gelişmemiş)
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu (18≤x<90)	18≤x<41.5	41.5≤x<65.5	65.5≤x<90
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu (8≤x<40)	8≤x<18.66	18.66≤x<29.33	29.33≤x<40
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu (9≤x<45)	9≤x<20.5	20.5≤x<32.5	32.5≤x<45

Bu araştırmada da aynı yöntem izlenmiş ve katılımcıların Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)’ün belirlediği ölçütler çerçevesinde gruplanmış ve katılımcıların bu düzeyler açısından nasıl bir dağılım gösterdikleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo: 14. Katılımcıların epistemolojik inanç 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	%
Ö.Ç.B.İ.B. * (K=18)	19,00	79,00	35,41	8,43	173	85,6	25	12,4	4	2,0
Ö.Y.B.İ.B. ** (K=8)	8,00	39,00	18,86	5,24	110	54,5	82	40,6	10	5,0
T.D.V.O.İ. *** (K=9)	9,00	39,00	24,24	5,79	48	23,8	140	69,3	14	6,9

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

K: Soru Sayısı, n: Kişi Sayısı

Araştırmaya katılan 202 katılımcının Epistemolojik İnanç Ölçeği alt ölçek puan ortalamalarının Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç (ÖÇBOİ) boyutunda $\bar{X} = 35,41$; Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç (ÖYBOİ) boyutunda $\bar{X} = 18,86$ ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBDVOİ) boyutunda ise $\bar{X} = 24,24$ olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra standart sapma (S_x) değerinin aritmetik ortalama (\bar{X}) değerlerine göre çok küçük ya da çok büyük bir değer almadığı söylenebilir.

Katılımcıların epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin dağılımları incelendiğinde ÖÇBOİ boyutunda katılımcıların önemli bir kısmının (n=173; %85,6) düşük düzeyde yer aldıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra aynı boyutta sadece 25 katılımcının orta ve 4 katılımcının ise yüksek düzeyde yer aldıkları görülmektedir. ÖYBOİ boyutunda da benzer bir durumun olduğu söylenebilir. Bu boyuta ilişkin dağılımlarda katılımcıların yarısından fazlasının (n=110; %54,5) düşük düzeyde, 82'sinin (%40,6) orta düzeyde ve 10'unun (%5,0) yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. TBDVOİ boyutunda ise diğer iki alt boyutun aksine katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=140; %69,3) orta düzeyde yer aldığı görülmektedir. Bu boyutta düşük düzeydeki katılımcıların sayısı 48 (%23,8) ve yüksek düzeydeki katılımcıların sayısı ise 14 (%6,9)'tür.

Katılımcıların demografik özellikleri ile epistemolojik inanç alt ölçek puanları araştırma kapsamında incelenmiş ve buna yönelik bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	ÖÇBOİ*						ÖYBOİ**						TBDVOİ***				Toplam			
		Düşük		Orta		Yüksek		Düşük		Orta		Yüksek		Düşük		Orta		Yüksek		f	%
		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	2	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	3	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
	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
Okulun SED	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	1	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	2	7,3	164	100,0

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

Epistemolojik inanç ölçeğinde belirtilen inanç boyutlarına göre inanç düzeyleri öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerine göre incelendiğinde *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 %87,9, ÖYBAOİ boyutunda %46,6, TDVOİ boyutunda ise %17,2 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* değişkenine bakıldığında 10 yıl altı görev yapan öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %90, ÖYBAOİ boyutunda %58,6,8 TDVOİ boyutunda ise %31,4 oranında düşük (gelişmiş) inanca sahip oldukları, 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ÖÇBOİ boyutunda %80, 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 %20,3 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 %22,6 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.

Katılımcıların epistemolojik inanç alt ölçek puanları aynı zamanda araştırma kapsamında ele alınan çeşitli demografik 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, fark testlerinin hangisinin tercih edileceği konusunda birtakım koşulların sağlanması gerektiğinden öncelikle veri seti üzerinde normallik analizleri

gerçekleştirilmiştir. Veri setinin normal bir dağılıma sahip olup olmadığı ise Kolmogrov-Smirnov testi (Z testi) ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 16’te sunulmuştur.

Tablo 16. Cinsiyet değişkenine ait normallik testi sonuçları

Cinsiyet		ÖÇBOİ*	ÖYBOİ**	TBDVOİ***
Kadın	n	111	111	111
	Z	1,407	1,284	1,282
	P	,038	,074*	,075*
Erkek	n	91	91	91
	Z	1,576	1,666	,693
	P	,014	,008	,723*

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı, *p>.05

Kadın ve erkek katılımcılara ait normallik testi sonuçları incelendiğinde sadece TBDVOİ alt ölçek puanlarının hem kadın hem de erkek katılımcılar için normal bir dağılıma sahip olduğu [($Z_{(Kadın)}=1282$; $p>.05$), ($Z_{(Erkek)}=,693$; $p>.05$)], ÖYBOİ alt ölçek puanlarında ise sadece kadın katılımcıların puanlarının normal bir dağılıma ($Z_{(Kadın)}=1284$; $p>.05$) sahip olduğu görülmektedir. ÖÇBOİ boyutunda ise ne erkek ne de kadın katılımcıların puan ortalamalarının normal bir dağılım göstermediği görülmüştür ($p<.05$). Bu nedenle dağılımın normallik koşulunu karşıladığı TBDVOİ 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 17. 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				

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

n: Kişi Sayısı

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 ($U_{(ÖÇBOİ)}= 4416,500$; $p>.05$; $U_{(ÖYBOİ)}= 4974,000$; $p>.05$).

Tablo 18. TBDVOİ alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları

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

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
n: Kişi Sayısı

TBDVOİ 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 ($t_{(200)}=-,572$; $p>.05$).

Yaş değişkeni açısından katılımcıların epistemolojik inanç düzeyleri araştırmada karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma için öncelikle yaş değişkenine bağlı olarak katılımcıların epistemolojik inanç puanlarının nasıl bir dağılım gösterdiği Z testi ile belirlenmiştir.

Tablo 19. Yaş değişkenine ait normallik testi sonuçları

Yaş Grupları		ÖÇBOİ*	ÖYBOİ**	TBVOİ***
30 ve Altı	n	38	38	38
	Z	,673	,930	,889
	p	,756*	,352*	,408*
31-40 Yaş	n	106	106	106
	Z	1,845	1,752	,957
	p	,002	,004	,319*
41 ve Üzeri	n	58	58	58
	Z	1,415	,778	,953
	p	,036	,580*	,324*

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı, * $p>.05$

Tablo 19'te yer alan yaş değişkenine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin sadece TBDVOİ alt ölçek puan dağılımlarının tüm yaş gruplarında normal bir dağılım gösterdiği ($p>.05$) diğer alt boyutlarda ise tüm yaş

grupları için normal bir dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$). Bu nedenle TBDVOİ alt ölçek puanlarının yaş değişkeni açısından analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), diğer alt ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanları için ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 20. 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				

* Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç.

** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç. n: Kişi Sayısı

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 [$(X^2(\text{ÖÇBOİ})=3,843 \text{ } p > .05)$, $(X^2(\text{ÖYBOİ})=3,197 \text{ } p > .05)$].

Tablo 21. TBDVOİ 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			

TBDVOİ alt ölçek puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından bir farklılaşma gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları TBDVOİ alt ölçek puan ortalamalarının yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2-201)}=,612$; $p > .05$).

Kıdem, araştırma kapsamında karşılaştırılan diğer bir değişkendir. Bu kapsamda öncelikle kıdem değişkenine bağlı olarak katılımcıların epistemolojik inanç puanlarının nasıl bir dağılım gösterdiği Z testi ile belirlenmiştir.

Tablo 22. Kıdem değişkenine ait normallik testi sonuçları

Kıdem Grupları		ÖÇBOİ*	ÖYBOİ**	TBVOİ***
10 Yıl ve Altı	n	70	70	70
	Z	1,079	1,051	,851
	p	,195*	,219*	,463*
11-20 Yıl	n	98	98	98
	Z	1,528	1,501	1,031
	p	,019	,022	,238*
21 Yıl ve Üzeri	n	34	34	34
	Z	1,330	,886	,772
	p	,058*	,412*	,590*

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı, * p>.05

Kıdem değişkeni açısından veri setinin normallik testi sonuçları incelendiğinde bu sonuçların yaş değişkeni ile benzer bir sonuç ürettiği görülmektedir. Buna göre TBDVOİ alt ölçek puanlarının kıdem değişkeni açısından tüm gruplarda normal bir dağılım gösterdiği ($p>.05$) ancak, diğer alt ölçeklerde tüm grupların dağılımlarının normallik koşulunu sağlamadığı belirlenmiştir ($p<.05$).

Tablo 23. ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Ölçekler	Kıdem Grupları	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
ÖYÇBOİ	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				

Kıdem değişkeni açısından katılımcıların puanları Kruskal Wallis testi ile çözümlenmiştir. Kruskal Wallis testinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların kıdem gruplarına göre ÖYÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Diğer bir ifade ile katılımcıların kıdem grupları arasında gözlenen puan farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı değildir [($X^2(\text{ÖÇBOİ})=5,843$ $p>.05$), ($X^2(\text{ÖYBOİ})=2,233$ $p>.05$)].

Tablo 24. 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			

TBDVOİ alt ölçek puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından bir farklılaşma gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları TBDVOİ alt ölçek puan ortalamalarının mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2-201)}=1,363$; $p>.05$).

Öğrenim seviyesi değişkeninde katılımcıların Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların 178'i (%88,1) lisans mezunu ve 24'ü (%11,9) ise yüksek lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu olan katılımcıların sayısının 30'dan az olması ($n=24$) parametrik analizlerin kullanımı için gerekli koşulların sağlanmadığını göstermektedir. Kişi sayısının 30'dan az olması durumunda non-parametrik testlerden faydalanılmaktadır. Bu bağlamda, araştırma verilerinin öğrenim seviyesi açısından analizinde Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 25. 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				
TBDVOİ***	Lisans	178	102,35	18217,50	1985,500	,575
	Yüksek Lisans	24	95,23	2285,50		
	Toplam	202				

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı, * $p>.05$

Katılımcıların öğrenim seviyelerine 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 olmadığını belirlemiştir ($p > .05$).

Mezun oldukları fakülte açısından katılımcıların epistemolojik inançlarının nasıl bir farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın belirlenmesi için kullanılacak fark testinin seçiminde belli ölçütler bulunmaktadır. Bunlardan biri gruplarda yer alan kişi sayısıdır. Kişi sayısının $n > 30$ olması durumunda parametrik testler, $n < 30$ olması durumunda ise non-parametrik testlerden yararlanılmaktadır. Katılımcıların mezun oldukları fakülteler incelendiğinde 10 kişinin (%5) “Diğer” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu durumda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir. Kruskal Wallis testi, parametrik testlerden ANOVA’nın gereklerinin karşılanmaması durumunda (veri setinin normal dağılmaması, varyanslarının homojen olmaması gibi) tercih edilen parametrik olmayan bir fark testidir.

Tablo 26. TBDVOİ, 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
ÖYÇBOİ*	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				
TBDVOİ***	Eğitim Fakültesi	137	103,16	5,481	2	,065
	Fen-Ed. Fakültesi	55	91,01			
	Diğer	10	136,45			
	Toplam	202				

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı,

Tablo 26’te yer alan veriler katılımcıların mezun oldukları fakültelere göre Epistemolojik İnanç Ölçeği’nden aldıkları puanlara ait sıra ortalamaları ve H testi sonuçlarını göstermektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların mezun oldukları fakültelere 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.

Tablo 27. Mezun olunan bölüm değişkenine ait normallik testi sonuçları

Bölüm		ÖÇBOİ*	ÖYBOİ**	TBVOİ***
Sosyal Bilgiler	n	96	96	96
	Z	1,297	1,337	,867
	P	,069*	,056*	,440*
Diğer	n	106	106	106
	Z	1,567	1,484	,958
	P	,015	,024	,318*

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı,

Mezun olunan bölüm değişkenine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde tıpkı diğer değişkenlerde olduğu gibi ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puan ortalamalarının normal bir dağılım göstermediği ($p < .05$), TBDVOİ alt ölçek puanlarının ise mezun olunan bölüm değişkeni açısından normal bir dağılıma sahip olduğu ($p > .05$) belirlenmiştir. Bu nedenle ÖYÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, TBDVOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise t testi tercih edilmiştir.

Tablo 28. 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				

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 29. TBDVOİ alt ölçek puanlarının mezun olunan bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları

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

TBDVOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu katılımcılarda daha düşük “diğer” bölüm mezunu katılımcılarda ise daha yüksek olduğu söylenebilir. Her iki grup ortalamaları arasında yaklaşık ,25 puanlık bir farklılaşma gözlenmektedir. Ancak yapılan t testi sonuçları, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve “Diğer” bölümlerden mezun katılımcıların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermiştir ($t_{(200)} = -,261$; $p > .05$).

Okul türü değişkeni açısından Epistemolojik İnanç Ölçeği’nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan özel okul sayısının 10 (%5) olması non-parametrik testlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu durumda okul türleri arasındaki puan farklılıklarının belirlenmesinde Mann Whitney U testinden kullanılmıştır.

Tablo 30. 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				
TBDVOİ	Resmi	192	102,07	19596,50	851,500	,546
	Özel	10	90,65	906,50		
	Toplam	202				

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı,

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. Araştırma kapsamındaki okulların sadece 20'sinin (%9,9) yüksek SED'de yer alması nedeniyle gruplar arasındaki puan farklarının belirlenmesinde, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 31. TBDVOİ, 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
ÖYÇBOİ	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				
TBDVOİ	Düşük	55	92,34	3,345	2	,188
	Orta	127	102,61			
	Yüksek	20	119,68			
	Toplam	202				

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı, * $p>.05$

Tablo 31'te 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 değişkenine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde tıpkı diğer değişkenlerde olduğu gibi ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puan ortalamalarının her iki grupta da normal bir dağılım göstermediği ($p<.05$), TBDVOİ alt ölçek puanlarının ise Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından normal bir dağılıma sahip olduğu ($p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 32. Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkenine ait normallik testi sonuçları

Sosyal Bilgiler Dersliği		ÖÇBOİ	ÖYBOİ	TBDVOİ
Var	n	38	38	38
	Z	,650	,867	,717
	p	,792*	,439*	,682*
Yok	n	164	164	164
	Z	2,193	1,848	1,133
	p	,000	,002	,153*

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç

n: Kişi Sayısı, * $p > .05$

Bu nedenle ÖYÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, TBDVOİ alt ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise t testi tercih edilmiştir.

Tablo 33. ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Ölçekler	Sos. Bil. Dersliği	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				

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 34. TBDVOİ alt ölçek puanlarının Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkeni açısından t-testi sonuçları

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

TBDVOİ 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 ($t_{(200)}=-1,415$; $p>.05$).

Öğretim Stiline İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri nelerdir?*” sorusu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bu bölümde ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine göre tercih ettikleri öğretim stilleri de incelenmiştir.

Tablo 35. 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

n: Kişi sayısı

202 katılımcının öğretim stillerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 35’te sunulmuştur. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların öğretim stilleri alt ölçek puan ortalamalarının (\bar{X}) birbirlerine göre yakın değerler aldığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların Kolaylaştırıcı boyutu puan ortalamaları en yüksek, Otoriter alt ölçek puan ortalamalarının ise en düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların Grasha Öğretim Stili Ölçeği’nin alt ölçeklerinden aldıkları en yüksek puanlara göre baskın öğretim stilleri belirlenmiştir. Yapılan bu sınıflamaya göre katılımcıların yarıya yakınının (n=99, %49,0) Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip olduğu en az benimsenen öğretim stiline ise Otoriter stil olduğu görülmüştür (n=4, %2,0).

Tablo 36. 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

Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nden elde edilen puanlar ölçekteki alt ölçeklerden elde edilen en yüksek değerler de dikkate alınarak öğretmenlerin stil tercihleri belirlenmektedir. Bu araştırmada da aynı yol izlenmiş ve katılımcıların stil tercihleri gruplandırılmıştır. Yapılan gruplandırmaya göre katılımcıların %50'si (n=101), Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman stiline sahiptir. En az sahip olunan stilin ise Uzman/Otoriter (n=5, %2,5) stili olduğu belirlenmiştir.

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 37. Katılımcıların öğretim stili tercihlerinin demografik 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%

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 sosyal bilgiler dersliğinin 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.

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, bu koşulun sağlanmadığı durumlarda ise non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan normallik testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 38 incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin tüm alt ölçeklerinden aldıkları puanların dağılımlarının normallik koşulunu sağladığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 38. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin cinsiyet değişkenine göre normal dağılım sonuçları

Cinsiyet		Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Temsilci	Kolaylaştırıcı
Kadın	n	111	111	111	111	111
	Z	,845	,854	,940	1,159	1,022
	P	,473*	,460*	,340*	,136*	,248*
Erkek	n	91	91	91	91	91
	Z	,710	,794	1,254	1,030	,900
	P	,694*	,554*	,086*	,240*	,393*

* $p > .05$

Kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamalarının tüm alt ölçeklerde normal bir dağılım göstermesi nedeniyle öğretim stillerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde t-testi kullanılmıştır.

Tablo 39. 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 39'te 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 değişkeni açısından katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin alt ölçek puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 40'te verilmiştir.

Tablo 40. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin yaş değişkenine göre normal dağılım sonuçları

Yaş Grupları		Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
30 ve Altı	n	38	38	38	38	38
	Z	,732	,864	,569	,706	,576
	p	,657*	,444*	,902*	,701*	,894*
31-40 Yaş	n	106	106	106	106	106
	Z	,747	,965	1,292	1,054	1,243
	p	,631*	,310*	,071*	,217*	,091*
41 ve Üzeri	n	58	58	58	58	58
	Z	1,030	,810	,832	,989	,807
	p	,240*	,528*	,493*	,282*	,532*

* $p>.05$

Tabloda yer alan veriler incelendiğinde Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin tüm alt ölçeklerinin tüm yaş gruplarında normal bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir. Normal dağılım koşulunun yanı sıra grup varyanslarının eşit dağılıp dağılmadığı Box's M testi ile belirlenmiş ve tüm yaş gruplarına ait puan ortalamalarının varyanslarının eşit olduğu görülmüştür (Box's M= 29,208; $p>.05$). Buna dayalı olarak katılımcıların öğretim stillerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasında MANOVA testinden yararlanılmıştır.

Tablo 41. 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

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

açından anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür ($p>.05$). Bu nedenle Wilk's Lambda değeri ve farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçlarına yer verilmemiştir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin alt ölçek puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 42'te verilmiştir.

Tablo 42. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım sonuçları

Kıdem Grupları		Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
10 Yıl ve Altı	n	70	70	70	70	70
	Z	,894	1,015	,776	,811	,849
	p	,401	,254	,584	,526	,467
11-20 Yıl	n	98	98	98	98	98
	Z	1,074	,855	1,203	1,143	1,059
	p	,199	,457	,111	,147	,212
21 Yıl ve Üzeri	n	34	34	34	34	34
	Z	,764	,936	,711	,725	,830
	p	,604	,344	,692	,669	,496

* $p>.05$

Tabloda yer alan veriler incelendiğinde Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin tüm alt ölçeklerinin tüm kıdem gruplarında normal bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir. Normal dağılım koşulunun yanı sıra grup varyanslarının eşit dağılıp dağılmadığı Box's M testi ile belirlenmiş ve tüm kıdem gruplarına ait puanların varyanslarının eşit olduğu görülmüştür (Box's $M=42,960$; $p>.05$). Buna dayalı olarak katılımcıların öğretim stillerinin mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasında MANOVA testinden yararlanılmıştır.

Tablo 43. 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 43'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 44. 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 44'te 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. Araştırmada yer alan katılımcıların 178'i (%88,1) lisans mezunu ve 24'ü (%11,9) ise yüksek lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu olan katılımcıların sayısının 30'dan az olması ($n=24$) parametrik analizlerin kullanımı için gerekli koşulların sağlanmadığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretim stilleri verilerinin eğitim durumu açısından analizinde Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 45. 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				

Katılımcıların eğitim durumlarına 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. Ancak analizler gerçekleştirilmeden önce katılımcı sayıları dikkate alınmış ve araştırmada "Diğer" bölüm mezunu olan bireylerin sayısının 10 olduğu görülmüştür. Bu nedenle parametrik testler yerine non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 46. 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					
Kişisel Model	Eğitim	137	104,68	7,432	2	,024*	Fen-Edb.- Diğer
	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 46 incelendiğinde katılımcıların mezun oldukları fakülteye 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 değişkeni açısından katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin alt ölçek puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olup olmadığı Tablo 46'te verilmiştir.

Tablo 47. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin mezun olunan bölüm değişkenine göre normal dağılım sonuçları

Mezun Olunan Bölüm		Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
Sosyal Bilgiler	n	202	202	202	202	202
	Z	,739	1,031	1,129	,938	1,108
	p	,646*	,238*	,156*	,342*	,172*
Diğer	n	202	202	202	202	202
	Z	1,097	,599	1,045	1,199	,790
	p	,180*	,865*	,225*	,113*	,560*

* $p > .05$

Tabloda yer alan veriler incelendiğinde Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin tüm alt ölçeklerinin mezun olunan bölüm değişkenleri açısından normal bir dağılıma sahip olduğu gözlenmektedir. Normal dağılım koşulunun yanı sıra grup varyanslarının eşit dağılıp dağılmadığı Box's M testi ile belirlenmiş ve mezun olunan bölüm değişkenine ait puanların varyanslarının eşit olduğu görülmüştür (Box's M=25,677; $p > .05$). Buna dayalı olarak katılımcıların öğretim stillerinin mezun olunan bölüm açısından karşılaştırılmasında MANOVA testinden yararlanılmıştır.

Tablo 48. 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

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'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılıklar Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. 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	791,500	,349
	Özel	10	118,35	1183,50		
	Toplam	202				
Kolaylaştırıcı	Resmi	192	100,37	19270,50	742,500	,226
	Özel	10	123,25	1232,50		
	Toplam	202				
Temsilci	Resmi	192	99,40	19085,50	557,500	,025*
	Özel	10	141,75	1417,50		
	Toplam	202				

* $p < .05$

Tablo 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. Öncelikle "Yüksek SED"de yer alan kişi sayısının 20 olması ve bu sayının 30'dan küçük olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan fark testi, Kruskal Wallis tercih edilmiştir. Yapılan karşılaştırmalarda kullanılan Kruskal Wallis testi ile puan ortalamalarının okulun SED'ine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 50. 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				

Okullarda Sosyal Bilgiler dersliği değişkeninde katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği’nden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği’nden aldıkları puanlar için normallik testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği’nin Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma değişkenine göre normal dağılım sonuçları

Sosyal Bilgiler Dersliği		Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
Var	n	38	38	38	38	38
	Z	,683	,617	1,015	,715	,514
	p	,740*	,841*	,255*	,685*	,954*
Yok	n	164	164	164	164	164
	Z	,970	1,104	1,552	1,151	1,220
	p	,304*	,174*	,016	,142*	,102*

* $p > .05$

Tabloda yer alan veriler incelendiğinde Uzman, Otoriter, Kolaylaştırıcı ve Temsilci alt ölçeklerinin Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olma durumu açısından normal

bir dağılım göstermektedir ($p>.05$). Ancak sadece Kişisel Model alt ölçeği boyutunun Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olmayan katılımcılarda normal bir dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle Kişisel Model alt ölçeği için yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, diğer alt ölçekler için ise t-testi kullanılmıştır.

Tablo 52. 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. 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 53. 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 U testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen U testi ile Sosyal Bilgiler dersliğine sahip olan ve olmayan öğretmenlerin Kişisel Model alt ölçek puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Epistemolojik İnançlar İle Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançların, öğretim stilleri ile ilişkisi incelenen diğer bir boyutu oluşturmaktadır.

Öncelikli olarak araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik dağılımlarına bakılmıştır.

Tablo 54'te araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait normal dağılım sonuçları yer almaktadır.

Tablo 54. Araştırmada incelenen ölçeklere ait normal dağılım sonuçları

Değerler	Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci	ÖÇBOİ	ÖYBOİ	TBDVOİ
n	202	202	202	202	202	202	202	202
\bar{X}	43,71	39,31	43,76	46,74	43,25	35,41	18,86	24,24
S _x	4,90	5,95	5,02	4,57	5,10	8,43	5,24	5,79
Z	1,016	1,153	1,535	1,163	1,195	2,090	2,020	1,165
p	,253*	,140*	,018*	,133*	,115*	,000*	,001*	,132*

* $p > .05$

Normallik testi sonuçlarına göre normal dağılım koşulunu sağlayan ($p > .05$) veri setlerinin birbirleri ile ilişkisinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r), normal dağılım koşulunu sağlamayan veri setlerinin birbirleri ile ilişkisinde ise Spearman Sıra Farklar Korelasyon Katsayısı (r_s) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 55 ve 56'da sunulmuştur.

Tablo 55. Öğretim Stilleri ve Epistemolojik İnançlar arasındaki ilişkiye ait Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı matrisi

Değişkenler	Değerler	Uzman	Otoriter	Kolaylaştırıcı	Temsilci	TBDVOİ
	r	1	,505**	,342**	,368**	,233(**)
Uzman	p		,000	,000	,000	,001
	n		202	202	202	202
	r		1	,200**	,344**	,360(**)
Otoriter	p			,004	,000	,000
	n			202	202	202
	r			1	,506**	-,015
Kolaylaştırıcı	p				,000	,832
	n				202	202
	r				1	,117
Temsilci	p					,097
	n					202
	r					1
TBDVOİ	p					
	n					202

** $p < .01$

Araştırma kapsamında incelenen ve normal dağılım koşulunu sağlayan değişkenler arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin alt ölçekleri ile Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İlişkin İnanç (TDVOİ) boyutu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen korelasyon katsayıları ise ($r_{(Uzman-TBDVOİ)} = ,233$; $p < .01$), ($r_{(Otoriter-TBDVOİ)} = ,360$; $p < .01$), ($r_{(Kolaylaştırıcı-TBDVOİ)} = -,015$; $p > .05$) ve ($r_{(Temsilci-TBDVOİ)} = ,097$; $p > .05$) olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011)'e göre .00 ile .30 arasındaki korelasyon katsayıları düşük, .30-.70 arasındaki korelasyon katsayıları orta ve .70 ile 1.00 arasındaki korelasyon katsayıları ise değişkenler arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna dayalı olarak Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İlişkin İnanç boyutu ile Uzman öğretim stili arasında düşük, Otoriter öğretim stili arasında ise orta derecede pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İlişkin İnanç boyutu ile Kolaylaştırıcı öğretim stili arasında negatif ve düşük, Temsilci alt boyutunda ise pozitif ve düşük bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Ayrıca bu iki öğretim stili ile Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İlişkin İnanç boyutu arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 56. Araştırmada normal dağılım göstermeyen değişkenlere ait Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı matrisi

Değişkenler	Değerler	Kişisel Model	ÖÇBOİ	ÖYBOİ
	r_s	1	-,209**	,002
Kişisel Model	p		,003	,973
	n		202	202
	r_s		1	,225**
ÖÇBOİ	p			,001
	n			202
	r_s			1
ÖYBOİ	p			
	n			

** $p < .01$

Araştırma kapsamında normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Rho (r_s) korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde Kişisel Model öğretim stili ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç (ÖÇBOİ) boyutu arasında ($r_s = -,209$; $p < .01$), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç (ÖYBOİ) boyutu arasında ise ($r_s = ,002$; $p > .05$) düzeyinde bir ilişki belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile Kişisel Model öğretim stili ile ÖÇBOİ boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki, ÖYBOİ boyutu arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Kişisel Model ile ÖÇBOİ boyutu arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı, ÖYBOİ arasındaki ilişkinin ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar bağlamında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik getirilen öneriler verilmiştir.

Sonuç

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda üç başlık altında sunulmuştur:

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalamalarının “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç*” boyutunda olduğu bu boyut içerisinde de düşük (gelişmiş) ve orta (az gelişmiş) düzeyde en yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. 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 Bir 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 bulgu da düşük (gelişmiş) düzeye sahip öğretmenlerin de çalışmaya katılan öğretmenlerin dörtte biri oranında olmasıdır.

Bu bulgular dikkate alındığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç*” ve “*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç*” boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olması gelişmiş bir inanca sahip ve yeniliğe açık olduklarını göstermektedir. “*Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç*” boyutunda ise daha az gelişmiş olduğu yani geleneksel inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Epistemolojik inançlara ilişkin bu sonuçlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hem gelişmiş hem de geleneksel yanlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Mevcut eğitim sistemi düşünüldüğünde öğretmenlerin “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç*” ve “*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç*” boyutlarında gelişmiş inançlara sahip olması onların yapılandırmacı eğitim anlayışına yatkın olduklarını gösteren bir işaret olarak algılanabilir. “*Tek Bir 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 bir doğrunun var olduğuna ilişkin genel epistemolojik inançların, geçiş aşaması görünümü sergilediği öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançları boyutlarında ise gelişmiş bir inanca sahip oldukları” sonucuna ulaştığı araştırma ile paralellikler göstermektedir.

Araştırma kapsamında 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 epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Bu alt problemleri yanıtlamak için yapılan analizlerin sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yukarıda belirtilen değişkenler ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni ile epistemolojik inanç arasında yapılan analizler sonucunda, ölçekte yer alan tüm alt boyutlarda katılımcıların epistemolojik inançlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı veya farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada, epistemolojik inançlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmış (Öngen 2003; Chan 2003; Terzi 2005; Aksan ve Sözer 2007; Izgar ve Dilmaç 2008; Tümkaya 2012) çalışmalarla benzerlikler, anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmış (Braten ve Stromso 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005; Eroğlu ve Güven 2006; Meral ve Çolak 2009; Köse ve Dinç 2012) çalışmalarla farklılıklar göstermiştir.

Cinsiyet değişkeni boyutunda elde edilen bulgulardan bir diğeri de “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç*” alt boyutunda kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde gelişmiş bir inanca sahip olduklarıdır. Alanyazında yer alan bazı araştırmalarda da kız ve erkek öğrenciler arasında epistemolojik inançların “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç*” ve “*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç*” alt boyutları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark yarattığı, “*Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç*” alt boyutunda ise; cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirtilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmenin yetenekten çok, gösterilen çabaya bağlı olduğuna daha güçlü biçimde inandıkları saptanmıştır (Belenky ve ark. 1986; Schommer 1993; Schommer ve Dunnell 1994; Enman ve Lupart 2000; Schommer-Aikins ve Neber 2002; Öngen 2003; Cano 2005, Demir 2005; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005; Eren 2006; Eroğlu ve Güven 2006; Erdem ve diğerleri 2008; Ayaz 2009; Demirli, Türel ve Özmen, 2010).

Yaş değişkenine ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların epistemolojik inanç ile yaşları arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında yaşın epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalarda yaş ilerledikçe epistemolojik inançların daha gelişmiş/ olgunlaşmış olduğu belirtilmektedir (Shommer 1990, Yılmaz 2007). Yaş ilerledikçe bireyler öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen sabit bir yetenek olmadığına ve zamanla geliştirilebileceğine daha güçlü bir şekilde inandıkları belirlenmiştir. Yaşın öğrenme ile ilgili inançlar üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Deryakulu 2004). Karhan'ın (2007) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, epistemolojik inançların emekliliğe yaklaştıkça bilginin tek ve kesin doğru olduğuna ilişkin güçlü bir inanca sahip oldukları bulunmuştur. Öngen (2003)'ün yapmış olduğu çalışmada epistemolojik inançlar ile yaş grupları arasında ÖYBOİ ve TKDVOİ boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bayrak, Çınar, Çoban ve Coşkuner (2013) epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu anlamlı fark bulmuştur.

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). Çağlayan ve Mehtap (2010) bayan futsal oyuncularına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada yaş değişkenleri ile epistemolojik inançların alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılmasında; sporcu öğrencilerin epistemolojik inanç düzeylerinin her üç boyutunda da yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yapılan bu 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 sonuç alanyazında 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.

Mesleki Kıdem değişkenine ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların epistemolojik inanç ile mesleki kıdemleri arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında mesleki kıdemın epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Karhan 2007; İcen 2012; Özdemir ve Köksal 2014).

Karhan (2007) yapmış olduğu çalışmada “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine yönelik 1-5 yıl deneyime sahip mesleğe başlangıç aşamasındaki yeni öğretmenler ve 6-10 yıl deneyime sahip mesleklerinde uzmanlaşma yolunda olan öğretmenler ile 26-30 yıl deneyime sahip emeklilik evresindeki öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlemiştir. Meslekteki deneyimi 26-30 yıl olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan ve uzmanlaşmaya giden öğretmenlere göre çok daha fazla tek ve kesin (değişmez) doğrular/gerçekler olduğu inancını taşıdıkları belirlemiştir. İcen (2012) yapmış olduğu çalışmada, “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını, “Öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutları ise anlamlı düzeyde bir fark olduğunu tespit etmiştir. 1-10 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre “Öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutlarında daha gelişmiş epistemolojik inançlar taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Köksal (2014) ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaların ÖÇBOYİ ve TBDOYİ alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğunu, ÖYBOYİ alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Ulaşılan sonuçlara göre 0-5 yıl, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerle; 6-10 yıl, “26 ve üzeri” yıl çalışan öğretmenler arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durum 0-5 yıl ve 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin ÖYBOYİ alt boyutunda, 6-10 yıl, “26 ve üzeri” çalışan öğretmenlere göre daha olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka değişle 0-5 yıl ve 16-20 yıl çalışan öğretmenler öğrenmenin yetenekten bağımsız olduğuna, öğrenmenin doğuştan getirilen özelliklere bağlı olmadığına daha güçlü bir şekilde inanmakta oldukları söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada da 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 durum alanyazında yer alan mesleki kıdem arttıkça epistemolojik inanç düzeylerinin daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğunu belirten çalışmalarla paralellikler gösterdiği söylenebilir.

Öğrenim seviyesi değişkenine ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların epistemolojik inanç ile öğrenim seviyeleri arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında öğrenim seviyelerinin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu ya da olmadığını belirten 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.

Yeşilyurt (2013) yapmış olduğu çalışmada öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından bilimsel epistemolojinin hiçbir boyutuna ilişkin öğrencilerin inanç düzeyi arasında anlamlı fark ortaya çıkmadığını belirtmiştir. Ancak sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç düzeyinin biraz daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Oğuz (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyine bağlı olarak epistemolojik inançların farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çağlayan ve Mehtap (2010)'ın çalışmasında bayan futsal oyuncularının okudukları sınıf değişkenleri ile epistemolojik inançların alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılmasında; sporcu öğrencilerin epistemolojik inanç düzeylerinin her üç boyutunda da sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu değişkene yönelik yapılan analizler sonucunda lisansüstü öğrenim seviyesine sahip katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında lisans mezunu katılımcılara göre daha yüksek düzeyde gelişmiş bir inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguya yönelik alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların örneklem gruplarının öğretmenden çok öğretmen

adayları ve öğrenciler olması bu bulgunun tartışmasını zorlaştırmaktadır. Öğrenim seviyesinin epistemolojik inançların gelişiminde etkili olduğunu belirten çalışmaların alanyazında yer alması araştırmancının bu bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Mezun oldukları fakülte değişkenine ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların epistemolojik inanç ile mezun oldukları fakülte arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında mezun olunan fakültenin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu ve olmadığını belirten çalışmalar mevcuttur.

Jehng ve diğerleri (1993) farklı üniversitelerin öğrencileri ve mezunlarından oluşan bir örneklem grubunun epistemolojik inançlarını incelemiştir. Epistemolojik inançlar üzerinde bölümün potansiyel etkisini göstermek üzere çalışmaya katılan öğrencilerin bölümleri alt gruplara ayrılmıştır. Epistemolojik inançların bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Jehng ve arkadaşları sayısal bölümleriyle sözel bölümlerini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları iki grup karşılaştırıldığında tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç konusunda değiştiğini göstermiştir. Sayısal bölümlerde okuyan öğrenciler sözel bölümlerde okuyan öğrencilerle karşılaştırıldığında tek bir doğrunun var olduğuna inanmaktadırlar. Başka bir deyişle sözel bölümlerde okuyan öğrenciler öğrenmenin statükoya bağlı olmadığına ve öğrenmenin daha esnek bir süreç olduğuna inanmaktadırlar. Öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğu inançlar konusunda iki grup öğrenci arasında fark olmadığı görülmüştür (Akt. Eroğlu ve Güven 2006).

Karhan (2007) öğretmenlere yönelik çalışmasında epistemolojik inançlar ile öğretmenin mezun olduğu eğitim kurumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin fakülte mezunu olmayan öğretmenlerden daha gelişmiş inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ilişkin analizler sonucunda eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerle fakülte mezunu olmayan öğretmenler arasında düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi dışındaki öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ortalamaları diğer

iki gruptan daha yüksek değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin bilginin tek ve kesin olduğuna daha çok inandıkları söylenebilir.

İçen (2012)'in yapmış olduğu çalışmada, mezun olunan okul değişkenine göre epistemolojik inanç ölçeğinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” ve “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin güçlü epistemolojik inançlara sahip olmadıkları, eğitim fakültesi mezunu olmayanlara (Öğretmen Okulu, Açıköğretim Eğitim Önlisans, Eğitim Enstitüsü) göre daha gelişmiş inançlara sahip oldukları, ancak bu inançlarının geleneksel uca daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Örgün (2013), araştırmasında mezun olunan lise değişkeninde katılımcıların TDVOİ boyutunda anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010)'nın yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının mezun oldukları lise türü, lisedeki branşı ve öğrenim gördüğü bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Lise türü, branşı ve öğrenim gördüğü bölüm açısından bakıldığında, öğrenmenin alt inanç boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Köse ve Dinç (2012) yapmış olduğu çalışmada lise türü değişkeni ile epistemolojik inanç boyutları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

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 inanca sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç alanyazında öğrenim görülen alanın epistemolojik inançları etkilediğine yönelik çalışmalarla paralellikler gösterdiği söylenebilir.

Mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların epistemolojik inanç ile mezun oldukları bölüm arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında mezun olunan bölümün epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu ve olmadığını belirten çalışmalar mevcuttur.

Karhan (2007), öğretmenlere yönelik çalışmasında epistemolojik inanç ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin branşlarından kaynaklanan bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Ölçeğin hiçbir alt boyutunda branşın öğretmen inançları ile anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Çağlayan ve Mehtap (2010) bayan futsal oyuncularının okudukları bölüm değişkenleri ile epistemolojik inançların alt boyutlarına ilişkin yapmış oldukları analizler sonucunda sporcu öğrencilerin epistemolojik inanç düzeylerinin her üç boyutunda da bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri program türü değişkenlerine göre inançlarını incelemişler ve kız öğrencilerin epistemolojik inançlarının erkeklere göre daha gelişmiş olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca araştırmada Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencilerine kıyasla daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür. Terzi (2005) sosyal bilimler ve fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları üzerine yapmış olduğu çalışmasında bölüm değişkeninde anlamlı bir farklılığın bulunduğunu belirtmiştir

Bayrak ve ark. (2013) öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanlar ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında, bölüm değişkeni ile ölçekten alınan puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Biçer ve Özel (2013) öğretmen adaylarının benimsedikleri epistemolojik inançların sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucuna göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf değişkenine göre karşılaştırıldığında Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları üniversiteye başladıklarında öğrenmenin daha çok çabaya bağlı olduğuna inanırken; üniversite son sınıfta öğrenmenin daha çok yeteneğe bağlı olduğuna inanmaktadır; ancak öğrencilerin

sınıf düzeyi ilerledikçe aynı düzeyde epistemolojik inançlarının olgunlaşmadığı görülmüştür.

Özdemir ve Köksal (2014) ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmasında epistemolojik inançlarının branşa göre ÖÇBOYİ alt boyutuna ilişkin puanlar anlamlı bir farklılık göstermezken TBDOYİ alt boyutuna ilişkin puanlar anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Buna göre TBDOYİ alt boyutunda rehberlik öğretmenleri ile beden eğitimi, din kültürü, matematik, teknoloji tasarımı, Türkçe ve yabancı dil öğretmenleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. ÖYBOYİ alt boyutuna ilişkin puanlar branşa göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

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 paralellikler gösterdiği söylenebilir.

Görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların epistemolojik inanç ile görev yaptıkları okul türü arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında görev yaptıkları okul türünün epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur.

Karhan (2007) öğretmenlere yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında epistemolojik inanç ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir ilişkilinin var olup olmadığını incelemiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ölçekte yer alan üç alt boyuttan ikisinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çabanın sonuç vereceğine olan inançları ile tek ve kesin doğru olduğuna inançlarının çalıştıkları okulun türüne bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin çaba ve uğraş sonucu öğrenmenin gerçekleşeceğine devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla inandıkları tespit edilmiştir.

Izgar ve Dilmaç (2008) yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inançları ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemişlerdir. Yapmış oldukları analizler sonucunda epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu alt boyutunda bir farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. İlköğretim okullarında çalışan yönetici adayı öğretmenlerin çabaya bağlı olduğu inanca sahip olanlarının oranı mesleki teknik eğitim okullarında çalışanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Yapılan bu araştırma 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 söylenebilir. Özel okullarda görev yapan katılımcıların öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında daha gelişmiş inançlara sahip olmaları görev yaptıkları okulun öğretim imkânları, kültürü ve görev yapılan yerleşim alanının özellikleriyle açıklanabilir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğrenmede çabanın rolüne ilişkin inançlarının özel okuldaki öğretmenlere oranla düşük çıkması devlet okullarındaki sınıf ortamından kaynaklanan yetersizlikler, öğrenci-aile özellikleri, sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olması gibi koşullarla açıklanabilir.

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların epistemolojik inanç ile görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu boyuta ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yapılan 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. Tek doğrunun var olduğu inanç boyutunda ise yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha az gelişmiş düzeyde inançlara sahip olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullarda görev yapan öğretmenlerin daha gelişmiş inançlara sahip olmaları, görev yaptıkları okulun kültürü, görev yapılan yerleşim alanının özellikleri, görev yaptıkları okullarda eğitim öğretim olanaklarının fazla olması, sosyo-ekonomik düzeyi

yüksek ailelerin çocuklarının sınıf ortamında daha fazla bulunmasıyla ve okullardaki öğrenci sayılarının az olmasıyla açıklanabilir.

Görev yapılan okulda sosyal bilgiler dersliğinin var olup olmadığı

değişkenine ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların epistemolojik inanç ile görev yaptıkları okulun sosyal bilgiler dersliğinin var olup olmadığı arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu boyuta ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler dersliğinin var olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunda sosyal bilgiler dersliği olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bir okulda sosyal bilgiler dersliğinin var olması öğretmenlerin sınıf ortamında farklı öğretim materyalleri kullanmasına olanak sağlayabildiği gibi farklı materyallerin ders içerisinde kullanılabilmesi öğretmenlerin ders kapsamında farklı öğretim stratejileri kullanmalarına öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yapmalarına da olanak verebilir. Sosyal bilgiler dersliğinde öğrenciler daha fazla araştırma ve kendilerini geliştirme imkânı bulabilirler. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç boyutunda gelişmiş olmaları sosyal bilgiler dersliğinin bu özellikleriyle açıklanabilir.

Öğretim Stillerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın öğretim stiline ait bulgularda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri ve 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 görmüş ve Öğretim Stilleri Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre öğretmenleri dört gruba ayırmıştır. Buradan hareketle çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stili grupları Grasha (1996)’ya uygun biçimde tespit edilmiştir. Bu noktada Tablo 36’da belirtildiği gibi araştırmaya katılan Sosyal

Bilgiler öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun % 50 ile Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman olduğu tespit edilmiştir.

Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman öğretim stilini tercih eden Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; etkin öğrenmelerini desteklemek için etkinlikler düzenleyen, sınıf içi etkileşimi kolaylaştıran ve öğrenme-öğretme sürecine yön veren bu stile sahip öğretmenler, zamanının büyük bir kısmını öğrencilerin davranışlarını izleyerek, sorularını yanıtladılar ve eleştirel düşünceleri noktasında onları teşvik ederek geçirirler (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000).

Grasha (1996)'ya göre bu öğretim stillerine sahip öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye yardım etmek için süreç üzerinde belirli bir kontrol sağlarlar. Öğretim süreci, öğrencilerin katılım, etkileşim, yorum ve sorgulamalarına dayalı olduğu için öğrenciler bu süreçte bağımsız karar ve sorumluluk alabilirler. Öğrenciler bu öğretim sürecinde öğretmenlerini danışman olarak gördükleri için sınıf içinde fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebilirler.

Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak alanyazında, Grasha (2002) tarafından üniversite öğretim elemanlarına yönelik gerçekleştirilen araştırmada, öğretim elemanlarının en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Üredi (2006) İlköğretim I. ve II. Kademe öğretmenleri üzerine yapmış olduğu doktora tez çalışmasında öğretmenlerin 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 öğretmenlerin en çok kolaylaştırıcı/ kişisel model/uzman öğretim stilini tercih ettiklerini belirlemiştir. Aktan (2012) ilköğretim öğretmenlerinin beşinci sınıf matematik dersinde kullandıkları öğretim stillerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stili grubunun kolaylaştırıcı/ kişisel model/uzman olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaleci (2012) matematik öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim stillerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının en çok kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilini benimsendiğini belirlemiştir. Gencel (2013) tarafından Türk ve Amerikalı öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği araştırmada Türkiye'de

öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stiline kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Dilbaz (2013) Fen lisesi öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlenmesi ve öğretim stillerinin 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. Grasha (1996), bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratabildiklerini belirtmiştir. Bu stile sahip öğretmenlerin görev yaptığı sınıflarda öğrenciler bağımsız çalışabilir ve kendi öğrenme süreçlerini şekillendirebilirler.

Grasha, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin, uzman/otorite ve kişisel model/ otorite/ uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal statü algısına sahip olduklarını, öğretmenlik mesleğine daha yüksek değer verdiklerini ve bu mesleğin gereklerini yerine getirmekten daha fazla mutluluk duyduklarını belirtmiş. Buna paralel olarak kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin uzman/otorite öğretim stiline sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Üredi, 2006). Grasha'ya (1996) göre bu iki öğretim stili grubu öğrenci merkezli stillerdir ve bu öğretim stiline sahip öğretmenler öğrenci merkezli öğretme yaklaşımlarını benimseyerek öğretim yaparlar. 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, 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, araştırmalarla paralellikler göstermektedir.

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 kendisi yönlendirir.

Uzman/otorite öğretim stillerini tercih eden öğretmenler öğretim sürecinde otokratik tutumu benimsemeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin düşük duyarlılığa sahip olmalarından 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 arttırma konusunda çaba göstermeyen öğretmenlerin geleneksel öğretim yollarına yöneldikleri düşünülmektedir (Üredi, 2006).

Araştırma kapsamında 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 ilişki olup olmadığı da 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 ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeniyle öğretim stili tercihi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum alanyazında (Watkins 2006, Üredi, 2006; Altay 2009; Maden 2012; Kılıç ve Dilbaz 2013) çalışmalarla paralellikler göstermektedir. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenler içinde 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 paralellikler göstermektedir.

Grasha (1994) öğretim elamanları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, kadınların erkeklere göre daha fazla temsilci/yol gösterici/uzman ve daha az uzman/otoriter stillerini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Mendoza (2004) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim stilleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş, kadınların en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman, erkeklerin ise en fazla kişisel model/uzman/otoriter öğretim stillerini kullandıklarını saptanmıştır. Lee (2004) yaptığı çalışmada kadın öğretim üyelerinin karşılıklı etkileşime daha fazla önem verdiklerini bulmuştur. Lloyd (2002) da kadın öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerine sahip olduklarını belirlemiştir. Üredi (2006) de araştırmasında benzer bulgulara ulaşmış ve cinsiyet ile öğretim stili tercihi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Bununla beraber bayan öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Lee (2004) araştırmasında, bayan öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha işbirlikçi ve daha öğrenci merkezli stilleri kullandıklarını belirlemiştir. Barrett (2004) ve Lloyd (2002) araştırmalarında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsediğini ortaya koymuştur. Aktan (2012) yapmış olduğu araştırmada, cinsiyetle öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stili ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olamamasına karşın bu araştırmada kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha fazla öğrenci merkezli öğretim stilini benimsedikleri tespit edilmiştir. Kılıç ve Dilbaz (2013) yapmış oldukları araştırmada fen lisesi öğretmenlerinin öğretim stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiş ve kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha fazla öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsediklerini bulmuştur.

Yaş ile öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiye dair yapılan analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin *yaşa* göre öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Mendoza (2004) yapmış olduğu araştırmada yaşın öğretim stili tercihinde önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Üredi (2006) çalışmasında yaş ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Aktan (2012) yapmış olduğu araştırmada *yaşa* göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Mesleki kıdem, değişkeni ile öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan 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)'nın öğretim stili sınıflandırmasında yer alan uzman stilde esas olan unsur; bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin konulara iyi hazırlanmalarını sağlamaktır. Bu stile sahip öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler. Öğrenmeyi ne zaman ve nasıl destekleyeceklerine kendileri karar verirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf sürecini benimserler.

Üredi ve Üredi (2009) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının öğretim stili puanlarını anlamlı olarak yordadığını tespit etmişlerdir. Bu bulgu çerçevesinde araştırmacılar, öğretmenlerin meslek algılarının bütün öğretim stili boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde açıklayıcı bir etkiye sahip olduğunu iddia etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu algı düzeylerinin, benimsediği öğretmen merkezli öğretim stilini öğrenci merkezli öğretim stiline göre daha fazla yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırma bulgularından bir diğeri ise öğretmenlerin alan bilgisi algısının uzman ve otorite öğretim stillerinin anlamlı yordayıcısı olduğudur. Öğretmenin derin bir alan bilgisine sahip olması, 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. Şişman ve Acat (2003) da yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin artkça öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algılarının olumsuz yönde değiştiğini ortaya koymuşlardır.

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.

Alanyazın incelendiğinde öğretim stilleri ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı ilişkinin olmadığını tespit eden çalışmalar mevcuttur. Üredi (2006)'nin İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerini incelemeye yönelik yapmış olduğu doktora çalışmasında, öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca eğitim enstitüsü, öğretmen okulu, ön lisans, lisans, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih ettiklerini tespit edilmiştir. Aktay (2012) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin mezun oldukları alan ile öğretim stili tercihleri anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okulla tercih ettikleri öğretim stili arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı çalışmada Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin en fazla kolaylaştırıcı/kişisel/uzman öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin en çok öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak uygulanmakta olan öğretim programının öğrenci merkezli bir anlayışı öngörmesi, öğrenim gördükleri okullarda buna yönelik derslerin verilmesi ve öğretmenlerin programın öngördüğü bu anlayışı benimsedikleri gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu eğitimi tam anlamıyla alamamış olan Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin de öğrenci merkezli öğretim stilleri tercih etmelerinin Sosyal Bilgiler Dersi programının mevcut yapısının öğrenci merkezli öğretim üzerine planlanmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretim programlarının yapısı ve dersin içeriğinin öğretim stilleri tercihleri üzerinde etkili olduğu (Aktan, 2012) düşünülürse elde edilen sonuçlar bu şekilde yorumlanabilir.

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 branş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Görev yapılan okul türü ile katılımcıların benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı 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* özel okullarda görev yapan öğretmenlerin temsilci öğretim stili boyutunda resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında öğretim stilleri ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı ilişkinin olmadığını tespit eden çalışmalar mevcuttur. Üredi (2006)'nin ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerini incelediği doktora çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin görev

yaptıkları okul türü ile öğretmenlik mesleği algısı arasında gerçekleştirilen analizler sonucunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksek bir meslek algısına sahip oldukları 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 kapsamında 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.

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yapılan okulun sosyal bilgiler dersliğinin var olup olmadığı araştırma kapsamında incelenen diğer alt değişkenlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stilleri ile *görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yapılan okulun sosyal bilgiler dersliğinin var olup olmadığı* 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. Bu alt değişkenlere yönelik yapılan analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yaptıkları okulun sosyal bilgiler dersliğinin var olup olmadığı değişkenlerine göre en fazla öğretmen merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Alanyazında araştırmanın bu alt değişkenlerine yönelik çalışmalara ulaşılabilmesi bulguların tartışılmasını zorlaştırmakla birlikte 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

düzyer düşünme becerilerinin gelişmiş ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek (Unutkan 2003; Erkan 2011) olduğu belirlenmiştir. Bu düzeyde öğrencilerin fazla olduğu üst sosyo-ekonomik düzyeye 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 okulun sosyo-ekonomik düzeyinin yükselmesinin öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilini etkilediği söylenebilir.

Görev yapılan okulun 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, sosyal bilgiler dersliğinin olmadığı okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla oranda Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman alt öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür. Grasha(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 ve yapısı vb. birçok özelliği bünyesinde barındıran öğretim ortamının öğretmenlerin öğretim stili tercihinde etkili olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersliğine sahip olunan okullarda görev yapan öğretmenlerin Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretim stilini tercih etmeleri öğrenme ortamının özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Epistemolojik İnançlarla Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç alt boyut düzeyleri tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular üzerinde yapılan analizler sonucunda tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu ile kolaylaştırıcı öğretim stili arasında negatif ve düşük, temsilci öğretim stili ile pozitif ve düşük bir ilişki belirlenmiştir. Bu ilişkinin istatistiksel anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu ile uzman öğretim stili arasında düşük, otoriter öğretim stili arasında ise orta derecede pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inanç düzeyi arttıkça öğretmenlerin otoriter ve uzman öğretim stillerini daha fazla tercih ettikleri, kolaylaştırıcı öğretim stilini ise daha az tercih ettikleri söylenebilir.

Kişisel model öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu arasında düşük ve negatif düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç boyutu ile kişisel model öğretim stili arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiş olmasına rağmen bu ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç düzeyi arttıkça öğretmenlerin kişisel model öğretim stilini tercih etme oranların düştüğü söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazın incelendiğinde epistemolojik inançlar ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir tane çalışmaya rastlanmaktadır. Kaleci (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda çabaya bağlı inanç boyutu ile öğretim stili grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, yeteneğe olan inanç ve tek doğruya olan inanç boyutları için ilişkilerin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stiline tercih eden öğretmen adaylarının Uzman/Otoriter ve Kişisel Model/Uzman/Otoriter öğretim stiline tercih eden öğretmen adaylarına nazaran, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna daha güçlü inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tek doğruya olan inanç boyutunda yapılan analizlerde ise Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stiline tercih eden öğretmen adaylarının Uzman/Otoriter öğretim stilini tercih eden öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş inançlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ile Kaleci (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Meydana gelen farklılığın çalışma kapsamında incelenen örneklem özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında belirtildiği gibi bireylerin öğrenim seviyesinin, yaşının, sosyo ekonomik durumunun, öğrenim gördüğü alanın ve bulunduğu yerin kültürel özelliklerinin epistemolojik inançlarını etkilediği düşünülecek olursa örneklem grubunu oluşturan katılımcıların farklı disiplinlerde uzmanlaşmış, farklı öğrenim seviyelerine ve farklı yaş düzeylerine sahip olmalarının çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

Uygulayıcılara (Uygulamaya) Yönelik Öneriler

1. Eğitimin tüm basamaklarında (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) öğrencilerin epistemolojik gelişimi eğitim-öğretim uygulayıcıları tarafından belirli aralıklarla düzenli bir şekilde ölçülmelidir.

2. Öğretmen yetiştiren kurumlarda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini tespit etmek, epistemolojik gelişim boyutları belirlemek ve eğitim süreci boyunca takip etmek amacıyla belirli aralıklarla değerlendirmeler yapılmalıdır.

3. Kültürün bireylerin epistemolojik inanç oluşumunu etkileyen faktörlerden biri olduğu düşünüldüğünde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenim gördükleri kurumlarda farklı kültürlerle etkileşim halinde olmaları sağlanmalıdır.

4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında öğretim stillerine ilişkin bilgilendirmeler yapılmalıdır.

5. Öğretmen yetiştiren kurumlarda Sosyal Bilgiler ve diğer bölüm öğretmen adaylarına yönelik öğretim stillerine ilişkin dersler verilmeli veya öğretim yöntemleri ve özel öğretim yöntemleri derslerinin içinde öğretim stillerine ilişkin bir ünite yer almalıdır.

6. Sosyal Bilgiler dersini uygulayan eğitim fakültesi mezunu olmayan ve kıdemi yüksek olan öğretmenlere öğretim programın bilim ve felsefi anlayışına uygun hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Eğitimin her kademesine yönelik olarak (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) epistemolojik inançların belirlenmesini amaçlayan araştırmalar

gerçekleştirilmelidir. Bu yönde yapılan araştırmalarla bireylerin epistemolojik inanç gelişiminde eğitim sürecinin etkili olup olmadığı ve eğitim kademelerine göre epistemolojik inanç gelişim düzeyleri incelenebilir.

3. Araştırma kapsamında incelenen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç alt ölçek puanları ile *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 arasındaki ilişkiler anlamlı çıkmamıştır. Buna yönelik farklı bölgelerde daha çok katılımcının yer aldığı araştırmalar yapılabilir.

4. Farklı disiplinlerde görev yapmakta olan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırmalı analizler şeklinde değerlendirilerek farklı disiplinlerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik düzey haritası çıkarılmalıdır. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında epistemolojik inanç gelişimine yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.

5. Araştırmada epistemolojik inançlar ile öğretim stilleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Tek doğrunun var olduğuna inanç boyutunda uzman ve otoriter öğretim stilleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tek doğrunun var olduğuna ilişkin inançlarının uzman öğretim stili varyansının %5,4'ünü açıklamış %94,6'ünü açıklayamamış olması ve otoriter öğretim stilini ise %12,9'unu açıklamış %87,1'ini açıklayamamış olması bu boyutlarda hala açıklanması gereken boyutlar olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı tek doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarla ilişkili diğer değişkenlerin bulunabilmesi ve uzman ve otoriter öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni araştırmalar yapılmalıdır.

6. Yapılan bu araştırma nicel araştırma deseninde planlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve bu inançların sınıf ortamına öğretim programının uygulanmasına nasıl yansadığına ilişkin nitel desenlerden de yararlanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.

7. Uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler öğretim programı yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanmalarını önermektedir. Bu araştırmada katılımcıların en fazla Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman en az ise Uzman/Otoriter öğretim stilini tercih etmeleri Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretimi benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemeye yönelik olarak daha fazla katılımcının yer aldığı araştırmalar yapılabilir. Yapılacak araştırmalar sonucunda Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ve bu stil tercihlerini etkileyen farklı değişkenler tespit edilebilir.

10. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinde cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun ülkemizdeki nedenlerini açıklamaya yönelik farklı eğitim düzeylerinde, coğrafi bölgelerde ve katılımcılar üzerinde yeni araştırmalar yapılabilir.

11. Epistemolojik inanç boyutlarının tümünde öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemeye yönelik farklı bölgeleri ve katılımcıları içine alan çalışmalar yapılabilir.

12. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından biri de özel okul ve resmi okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin farklılaşmasıdır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapanlara göre daha fazla oranda öğrenci merkezli öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durumu açıklamaya yönelik katılımcı sayılarının fazla olduğu karşılaştırmalı nitel araştırmalar yapılarak bu tercihleri etkileyen faktörler ortaya konulabilir.

EKLER

EK A – Epistemolojik İnanç Ölçeği	171
EK B – Öğretim Stilleri Ölçeği	173
EK C – Kişisel Bilgi Formu	175
EK D - İzin Mektubu	176
EK E – İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Formu	177
EK F – Araştırma Kapsamındaki Okulların Listesi	178

EK A – EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Bu çalışmanın amacı, sizlerin bilgi ve bilmeye ilişkin inançlarınızı tespit etmek olup, değerlendirmeleriniz yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Lütfen, aşağıda belirtilen ifadelerin sizlere uygun olup olmadığını, karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca birisini “X” ile işaretlemek suretiyle belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.					
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.					
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.					
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.					
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.					
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.					
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir.					
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.					
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
10. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.					
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.					
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.					
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.					
15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.					
16. Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.					
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir					
18. Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.					

19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır					
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.					
21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.					
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.					
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.					
24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.					
25. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.					
26. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.					
27. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “Tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.					
28. Bilim adamları yeterince çaba harcarsalarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.					
29. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.					
30. Doğru (gerçek) değişmezdir.					
31. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.					
32. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.					
33. Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.					
34. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.					
35. Sosyal bilgiler derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.					

EK B – ÖĞRETİM STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda ders içeriindeki davranışlarınızı tanımlayan 40 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı kutucuklara (x) işareti koyarak belirtiniz. Eğer siz ifadeye, **tamamen katılıyorsanız “7”**yi **hiç katılmıyorsanız “1”**i (x) işareti koyarak belirtiniz. Eğer siz ifadeye daha az ya da fazla katılıyorsanız, 1 ile 7 arasında size en yakın dereceyi (x) işareti koyarak belirtiniz.

MADDELER	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Biraz Katılmıyorum (3)	Kararsızım (4)	Biraz Katılıyorum (5)	Katılıyorum (6)	Tamamen Katılıyorum (7)
1. Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.							
2. Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.							
3. Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.							
4. Öğretim amaçlarım ve metotlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.							
5. Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.							
6. Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.							
7. Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum.							
8. Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim							
9. Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve\veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırırım.							
10. Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.							
11. Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.							
12. Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlarlar.							
13. Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.							
14. Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır.							
15. Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli (kendi kendine=öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar.							
16. Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.							
17. Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorumluluktur.							

18. Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım.							
19. Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini yönlendiririm.							
20. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.							
21. Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırırım.							
22. Derslerde verdiğim ödevlerin(görevlerin)nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.							
23. Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.							
24. Dersteki etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için inisiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.							
25. Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.							
26. Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.							
27. Bu ders(dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.							
28. Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve \veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.							
29. Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkındaki önerilerini öğrenmek isterim.							
30. Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve\veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.							
31. Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir “bilgi deposu” olarak tanımlayabilirler.							
32. Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir.							
33. Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.							
34. Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.							
35. Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.							
36. Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.							
37. Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.							
38. Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzeltten bir rehber olarak görür.							
39. Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.							
40. Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.							

EK C – KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet	Kadın	
	Erkek	
Yaş	30 ve altı	
	31-40	
	41 ve üstü	
Kıdem	10 yıl ve altı	
	11-20 yıl	
	21 yıl ve üzeri	
Öğrenim Seviyesi	Lisans	
	Yüksek Lisans	
Mezun Olunan Kurum	Eğitim Fakültesi	
	Fen Edebiyat Fakültesi	
	Diğer	
Mezun Olunan Bölüm	Sosyal Bilgiler	
	Diğer.....	
Okul Türü	Resmi	
	Özel	
Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Düşük	
	Orta	
	Yüksek	
Sosyal Bilgiler Dersliği	Var	
	Yok	

EK D - İZİN MEKTUBU

Lütfi Üredi [lutfiuredi@mersin.edu.tr]



04 Haziran 2013 Salı 15:14

Kolay gelsin Murat
İzin senindir yalnız araştırma sonuçlarından haberdar edersen mutlu olurum.
Kolay gelsin.
Lütfi ÜREDİ

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "Murat EKİÇİ" <muratekici@anadolu.edu.tr>
Kime: lutfiuredi@mersin.edu.tr
Gönderilenler: 31 Mayıs Cuma 2013 16:24:49

Murat EKİÇİ

Kime: lutfiuredi@mersin.edu.tr

Gönderilmiş Öğeler

31 Mayıs 2013 Cuma 16:24

Değerli hocam;

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi ve yüksek lisans öğrencisiyim. tez konusu olarak öğretim stilleri üzerine bir çalışma yapıyorum sizin Türkçe'ye uyarlayarak geçerlilik ve güvenilirliğini tespit ettiğiniz " Öğretim Stilleri Ölçeği"ni izninizle kullanmak istiyorum. İlginiz ve anlayışınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

MURAT EKİÇİ

Deniz.Deryakulu@ankara.edu.tr



31 Mayıs 2013 Cuma 17:41

>Merhaba Murat Bey,

Epistemolojik inançlar Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Prof. Dr. Deniz Deryakulu

Murat EKİÇİ

Kime: deryakulu@ankara.edu.tr

Gönderilmiş Öğeler


31 Mayıs 2013 Cuma 16:31

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi ve yüksek lisans öğrencisiyim. tez konusu olarak epistemolojik inançlar üzerine bir çalışma yapıyorum sizin Türkçe'ye uyarlayarak geçerlilik ve güvenilirliğini tespit ettiğiniz "EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ"ni izninizle kullanmak istiyorum. İlginiz ve anlayışınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.


MURAT EKİÇİ

EK E – İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN İZİN FORMU

Eğitim Bir Enst.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/3683717 04/12/2013
 Konu: Tez Çalışması
 İzin Talebi.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi :a) 22.11.2013 tarih ve 1368 – 13009 sayılı yazınız.
 b)03.12.2013 tarih ve 3652321 sayılı Makam Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Murat EKİCİ'nin, 2013 – 2014 eğitim öğretim yılında, ek listede adı geçen okullarda tez çalışması yapabilmesine ait ilgi (b) Makam Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

10.12.2013
2237

- Danışman ✓
- İlgilili
10.12.2013

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi

K. TARİHİ:	09 Aralık 2013
K. NOSU:	11284

5070 Sayılı Kanunla
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
imzalanmıştır.
05/12/2013

Remzi ERCELİK
Müdür

* Egit. Bir. Enst. M.
- Y. İ. Ad

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
 Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 332d-6e84-37b8-b965-8a6d kodu ile yapılabilir.

Büyükdere Mh. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
 Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
 e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
 Tel : (0 222) 239 72 00
 Faks: (0 222) 239 39 22

EK F – ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ OKULLARIN LİSTESİ

Okul Adı	Eğitim Bölgesi
Ertuğrul Gazi İmam Hatip Ortaokulu	ALPU EĞİTİM BÖLGESİ
Alpu Ortaokulu	ALPU EĞİTİM BÖLGESİ
Osmaniye Şehit Adnan Çiftçi Ortaokulu	ALPU EĞİTİM BÖLGESİ
Bozan Veli Topçu Ortaokulu	ALPU EĞİTİM BÖLGESİ
Fahrettin Kerim Gökay Ortaokulu	ALPU EĞİTİM BÖLGESİ
Sakarıkaraçaören Şehit Zeynel Güngen Ortaokulu	ALPU EĞİTİM BÖLGESİ
19 Haziran İmam Hatip Ortaokulu	BEYLİKOVA EĞİTİM BÖLGESİ
Yeniyurt Ortaokulu	BEYLİKOVA EĞİTİM BÖLGESİ
Atatürk Ortaokulu	BEYLİKOVA EĞİTİM BÖLGESİ
Mehmet Avdan Ortaokulu	BEYLİKOVA EĞİTİM BÖLGESİ
Atatürk Ortaokulu	ÇİFTELER EĞİTİM BÖLGESİ
Yakup Kadri Karaosmanoğlu Ortaokulu	ÇİFTELER EĞİTİM BÖLGESİ
Körhasan Ortaokulu	ÇİFTELER EĞİTİM BÖLGESİ
Ortaköy Ortaokulu	ÇİFTELER EĞİTİM BÖLGESİ
Gümüşkonak Ortaokulu	GÜNYÜZÜ EĞİTİM BÖLGESİ
Günyüzü Ortaokulu	GÜNYÜZÜ EĞİTİM BÖLGESİ
Kayakent Abdülhamit Alptekin Cumhuriyet Ortaokulu	GÜNYÜZÜ EĞİTİM BÖLGESİ
Günyüzü İmam Hatip Ortaokulu	GÜNYÜZÜ EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Osman Gazi Altınoluk Ortaokulu	HAN EĞİTİM BÖLGESİ
Vehbi Koç Ortaokulu	İNÖNÜ EĞİTİM BÖLGESİ
Oklubalı Sabri Kahvecioğlu Ortaokulu	İNÖNÜ EĞİTİM BÖLGESİ
Mahmudiye Ortaokulu	MAHMUDIYE EĞİTİM BÖLGESİ
İsmet Paşa Ortaokulu	MAHMUDIYE EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Nadir Şimşek Ortaokulu	MAHMUDIYE EĞİTİM BÖLGESİ
Mihalgazi Ortaokulu	MİHALGAZİ EĞİTİM BÖLGESİ
Alpagut Ortaokulu	MİHALGAZİ EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Ramazan Manastır Ortaokulu	MİHALIÇÇIK EĞİTİM BÖLGESİ
Gün Sazak Yatılı Bölge Ortaokulu	MİHALIÇÇIK EĞİTİM BÖLGESİ
30 Ağustos Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Aziz Mahmut Hüdayi İmam Hatip Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Emir Porsuk Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Gündüzalp Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Ahmet Sezer Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Ali Fuat Cebesoy Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Av. Lütfi Ergökmen Özel Eğitim Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Battalgazi Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Doktor Halil Akkurt Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Doktor Mustafa Çamkoru Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Edebalı Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Hasan Polatkan Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Hacı Nezire Sarıkamış Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Hızırbey İmam Hatip Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Mehmet Gedik Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Melahat Ünügür Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Murat Atılğan Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Orgeneral Halil Sözer Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Orhangazi İmam Hatip Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Orhangazi Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Özel Samanyolu Gülbahar Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Plevne Özel İdare Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ

Sabri Kılıçoğlu Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Sami Sipahi Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Sevinç Behiç Akaydın Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Ali Gaffar Okkan Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Onur Yeşil Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Yunus Baykal Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Güngören Bostan Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Ümit Yaşar Oğuzcan Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Taptuk Emre Ortaokulu	ODUNPAZARI EĞİTİM BÖLGESİ
Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	SARICAKAYA EĞİTİM BÖLGESİ
Sarıcakaya Ortaokulu	SEYİTGAZİ EĞİTİM BÖLGESİ
Kırka Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	SEYİTGAZİ EĞİTİM BÖLGESİ
Cevizli Ortaokulu	SEYİTGAZİ EĞİTİM BÖLGESİ
Doğançayır 70.Yıl Ortaokulu	SEYİTGAZİ EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Ekrem Saygı Ortaokulu	SEYİTGAZİ EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Kamil Üngör Ortaokulu	SEYİTGAZİ EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Mustafa Akbaş İmam Hatip Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
Dümrek Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
Ertuğrul Yavuz Gülerce Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
Hasan Karacalar Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
Hızırbey Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
İlören Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
Kaldırım Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
Kaymaz Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
Nasrettin Hoca Ortaokulu	SİVRİHİSAR EĞİTİM BÖLGESİ
Prof.Dr. Mehmet Kaplan Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Arif Nihat Asya Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
İstiklal Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Ata Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Atatürk Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Avukat Mail Büyükerman Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Cemalettin Sarar Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Çamlıca Ticaret Odası İmam Hatip Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Çukurhisar Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Emine Cahide Karaali Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Fahri Günay Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Gündüzler Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
İki Eylül Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Kardeşler Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Kazım Karabekir İmam Hatip Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Mat-Fkb Özel Gelişim Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Suzan Güranlı Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Mimar Sinan Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Barış Öztürk Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Mustafa Kemal Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Muttalip Atatürk Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Namık Kemal Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Özel Atayurt Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Özel Çağdaş Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Özel Çağfen Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Halil Durmaz Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Satılmışoğlu Şükrü Sever Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Sinan Alağaç Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Piyade Astsubay Çavuş Soner Özübek Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ

Şehit Piyade Üsteğmen Gökhan Yavuz Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Teğmen Subutay Alkan Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Ted Eskişehir Özel Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Ticaret Borsası Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Toki Şehit Emre Bolat Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ
Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu	TEPEBAŞI EĞİTİM BÖLGESİ

KAYNAKÇA

- Acat, B., Anılan, H. ve Anagün, Ş. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akdoğan, E. (1992). *İlkokul 2. Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri İle Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 105-109.
- 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.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü, *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Yapılandırmacı Kuram ve Fen Öğretimi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108-113.
- Aksan, N. ve Sözer, M.A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 31-50.
- 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.

- Alexander, G., Roux, N., Hlalele, D. ve Daries, G. (2010). Do Educators in the Free State Province of South Africa Engage Learners Via Outcomes Based Teaching Styles? *Kamla-Raj. J Soc Sci*, 24(1), 15-22.
- Alexander, P. A. ve Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of Knowledge and Beliefs: A Comparison across Varying Cultural and Educational Communities, *American Educational Research Journal*, 32, 413-442.
- Altay, S. (2009). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış 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*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aydın, H. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşımda Doğruluk, Gerçeklik Ve Bilim Eğitimi, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı, *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin Rollerini*, Eğitim Sosyolojisi, Ankara
- Baltacı, S. (2013). *Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Bir Konudaki (Gdo'lu Besinler) Öğretim Öz Yeterlilikleri Ve Bu Yeterliliklerin Epistemolojik İnançlar İle İlişkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Barrett, K.R., (2004). A Comparison Of Online Teaching Styles In Florida Community Colleges. A Dissertation Presented to the Department of Educational Leadership College and Education Faculty of the Graduate at the University of Florida State for the Degree of Doctor of Philosophy: Florida.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik İnancın Eleştirel Düşünme ve Üstbiliş ile İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 38(16), 249-262.
- Bauer, J., Festner, D., Gruber, H., Harteis, C., Heid, H. (2004). The effects of epistemological beliefs on workplace learning. *Journal of Workplace Learning*. (16)5, 284-292.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bayrak, E., Çınar, V., Çoban, B. ve Coşkun, Z. (2013). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğretmen Adayları İle Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği), *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1817-1828.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., ve Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*, New York: Basic Books.
- Berkeley, G. (1998). *İnsan Bilgisinin İlkeleri Üzerine*. (Çev: H. Turan), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Bıkmaz, F.H. (2006). Yeni İlköğretim Programları Ve Öğretmenler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 99-116.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları Ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.

- Bilgin, İ., Uzuntiryaki E., ve Geban, Ö. (2002). Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Yaklaşımlarının Lise 1 ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarılarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* Ankara.
- Bodner, G.M. (1986). Constructivism: A Theory of Knowledge, *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873-878.
- Boyes, M. C., & Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 277—304
- Boz, Y. ve Uzuntiryaki, E. (2006). Fen Alanı Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının Öğretme Stillere Etkisi Üzerine Bir Çalışma. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Braten, I. ve Olaussen, B.S.(1998) Relationship Between Motivational Beliefs And Learning Strategy Use Among Norwegian College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 182-194.
- Braten, I. ve Stromso, H. I. (2004). Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence as Predictors of Achievement Goals, *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.
- Briggs, A. (2003). *Influence of Matching Student's Learning Styles with Teacher's Teaching Styles upon Mathematics Achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University. UMI. 3119853.
- 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.

- Buehl, M. M., Alexander, P. A. ve Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, (27), 415-449.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: beliefs and knowledge*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- 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.
- Cengizhan, S. (2006). *Bilgisayar Destekli ve Proje Temelli Öğretim Tasarımlarının Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, Paradigma, İstanbul.
- Cevizci, A. (2012). *Bilgi Felsefesi*, Say Yayınları, Ankara.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning, *Research in Education*, 69, 36-50.
- 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.
- Chen, Y.M. (2000). Feminization in writing pedagogy: A study of teacher's gender at EFL university composition classrooms. Research Report, Taiwan: National Chung Cheng University
- Chin'anga, L. C. (1999). *Teaching Styles and Acceptance of Pupils*. M. Ed. Dissertation Abstract International, University of South Africa, South Africa. UMI. 0666393.
- Clinchy, B. M. (2002). *Revisiting women's ways of knowing*, In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 63-87). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Conti, G. J. (1985). The Relationship Between Teaching Style And Adult Student Learning, *Adult Education Quarterly*. 35(4), 220-228.
- Çağatay-Aral, N. (1990). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlayan, H.S. ve Mehtap, B. (2010). Üniversite Bayan Futsal Takım Sporcularının Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1), , 37-47.
- Çüçen, A. K. (2001). *Bilgi Felsefesi*, ASA Yayınevi, Bursa.
- Çüçen, A. K. (2012). *Bilgi Felsefesine Giriş*, Sentez Yayınevi, Bursa.
- Dahlin, B ve Regmi, M P (2000). Ontologies of knowledge East and West, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, s:13; ss:43-61.
- Demir, İ. (2005). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Otoriteryen Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, XIV. ulusal eğitim bilimleri kongresi kitapçığı içinde (s.730-736). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Demirel, İ. (2007). *Epistemolojik açıdan dünya sistemleri analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. ve Mehmet G. (Eds.) (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, s: 716, ss: 123 – 142.
- Demirli, C., Türel, Y.K. , Özmen, B. (2010). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi, Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu 2010, 26-28 Nisan, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Denkel, A. (2003). *Bilginin Temelleri*, Doruk Yayıncılık, Ankara.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi ile İlişkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.

- 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 Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002a). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 111-125.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş., (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Deveci, E. (2008). *Öğretmenlerin Öğretim Stillерinin Farklı Zeka Türlerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Ders Başarısı İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Driver, R. (1985). Changing perspectives on science lessons. In N. Bennett, & C. Desforęes (Eds.), *Recent advances in classroom research: British journal of educational psychology monograph series no.2* (pp. 11-22). Edinburgh: Scottish Academic Press Ltd
- Duell, O. K. ve Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning, *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
- Dunn R. S. ve Dunn, K. J. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can They...Be Matched?, *Journal of Educational Leadership*, 36 (4), 239.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Plan Örnekleri*. Ankara. Gazi Kitapevi.

- Ellis, S. S. (1979). Models Of Teaching: A Solution To The Teaching Style/Learning Style Dilemma, *Educational Leadership*, 36(4), 274-277.
- Enman, M., ve Lupart, J. (2000). Talented female students' re-sistance to science: An exploratory study of post-secondary achievement, motivation, persistence, and epistemological characteristics, *High Ability Studies*, 1(2), 161-178
- 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.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2012). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme* (6.baskı.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 186-197
- Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers, *Innovation in Education and Teaching International*, (41)1, 39-47.

- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in research on Teaching, *Review of Research in Education*, 20, 1-54.
- Fischer, B. B. ve Fischer, L. (1979). Styles In Teaching And Learning, *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254.
- Floyd T. D. (2010). *An Exploratory Study of the Philosophy and Teaching Styles of Georgia Workforce Educators and Entrepreneurship Instructors*. Unpublished Doctoral Dissertation. Auburn University, Alabama. UMI. 3416046.
- Furinghetti, F. ve Pehkonen, E. (2003). *Rethinking Caharacterizations Of Beliefs*, (Eds: G. C. Leder., E. Pehkonen ve G. Törner) *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education ?*. (ss. 13-35), Kluwer Academic Publishers, New York.
- Gamon, D. ve Bragdon, A. D. (2003). *Hızlı Öğren ve Çok Hatırla*, (Çev: S. Yasar), Arion Yayınları, İstanbul.
- Gencel, İ.E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-Abd Karşılaştırılması, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s: 8/8, ss: 635-648
- Genç, S. ve Eryaman, Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, <http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/makale/c9s1m6.pdf>, (Erişim Tarihi:01.10.2013).
- Giddings, L. S. (2005). *Factors Influencing Teaching Style in Block-Scheduled science classrooms*. Hofstra University in Partial Fullfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Goodenough, W. H. (1993). Evolution of the Human Capacity for Beliefs, *Zygon*, 28(1), 5-27.
- Gömlüksiz, 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. (1984). Learning Styles: The Journey from Greenwich Observatory (1796) to the College Classroom, *Improving College and University Teaching*, 52(1), 46-53.
- 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 Riechmann, S. W. (1974). A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style, *Scales Instrument. The Journal of Psychology*, 87, 213-223.
- 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
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.

- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Hacıkadiroğlu, V.(2002). *İnançtan Bilgiye*, İstanbul: Cem yayınevi.
- Hallet, D., Chandler, M. J. ve Krettenauer, T.(2002). Disentangling the Course of Epistemic Development: Parsing Knowledge by Epistemic Content, *New Ideas in Psychology*, 20, 285-307.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Düşünce Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hançerlioğlu, O.(1975). *İnanç Sözlüğü*, Remzi Kitapevi, İstanbul, s. 270.
- Hançerlioğlu, O.(2006). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teacher's epistemological beliefs in teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47–63.
- Heimlich, J. E. ve Norland, E. (1994). Developing Teaching Style In Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass. <http://www3.interscience.wiley.com/cgiin/fulltext?pdf>. Erişim Tarihi: 01.09.2013.
- Heimlich, J. E. ve Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now?, *New Direction For Adult And Continuing Education*, 93, 17-26.
- Hemlich, J. E. (1990). *Measuring Teaching Style: A Correlational Study Between The Van Tilburg/Heimlich Sensivity Measure and Myers- Briggs Personality Indicator on Adult Educators in Central Ohio*. Doctoral Dissertation. Ohio State University.

- Hofer, B. K. (1997). *The Development of Personal Epistemology: Dimensions, Disciplinary Differences, and Instructional Practice*, University of Michigan, Ann Arbor.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching, *Journal of Educational Psychology Review*, (13)4, 353-83.
- 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.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi, <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/377/359>, 05.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- İçen, M. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri İle İlişkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stillerini ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 128-139.
- Jehng, J. C. J., Johnson, S. D. ve Anderson, R. C. (1993). Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning, *Contemporary Educational Psychology*, s: 18(1), ss. 25-35.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (3. Basım) Pegem Akademi, Ankara.

- Kaf Hasırcı, Ö. Ve Bulut, S. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillere Göre Düzenledikleri Öğretimin Belirlenmesi: Sınıf Yönetimi Açısından Bir Değerlendirme, *15. Eğitim Bilimleri Kongresi Özetler Kitapçığı*, ss. 1248-1251, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış 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*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, S. (2009). Learning Styles And Teaching Styles: A Case Study In Foreign Language Classroom. *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, 1(20): 77 – 82, CD-ROM. ISSN: 1943-6114.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Karataş, E., (2004). *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, F. ve Dilbaz, G.A. (2013). Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *International Journal of Social Science*, 6(6), 715-738.
- Kıralp, A. Y., Şahin, F. S. ve Dinçyürek, S. (2008). Denetim Odağı Farklı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (Pdr) Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, s:23, ss:98-106

- Kıroğlu, K. (2006, Ed.). *Öğretmenler ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Pegem 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
- King, J. B. (2003). *The Effect Of Integrated Teaching Styles On The Mathematics Performance Of Eighth Grade Students In A Prealgebra Class*, Ph. D. Dissertation, Walden University, United States-Minnesota, 22.05.2013 tarihinde ProQuest Digital Dissertations veritabanından alınmıştır. (Publication No: AAT 3106553)
- King, P. M., ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*, San Francisco: Jossey- Bass.
- 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.
- Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Özyeterlilik Algıları İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 121-141.
- Kösemen, S. ve Şahin, A. (2014). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Epistemolojik İnançlar Bağlamında Değerlendirilmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 279-296.
- Köseoğlu, F., Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Krows, A. J. (1999). *Preservice Teachers' Belief Systems and Attitudes Toward Mathematics in the Context of a Progressive Elementary Teacher Preparation Program*, Unpublished Doctoral Dissertations. The University of Oklohama. Norman, Oklohoma.
- Küçüktepe, S., E. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Oluşum Türleriyle, Mesleki Etkililik Algıları ve Tercih Ettikleri Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Laird, T. F. N., Garver, A. K., ve Niskode, A.S. (2007). Gender Gaps: Understanding Teaching Style Differences Between Men And Women. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Association For Institutional Research, Kansas City, MO.
- Lee, J. G. (2004). *An Investigation And Analysis Of The Teaching Styles Of Faculty Members In Midwestern Christian Colleges And Universities*, An Abstract of A Dissertation Presented to the Department of Educational Leadership College of Education Faculty of the Graduate at the University of Kansas State for the Degree of Doctor of Philosophy: Manhattan, Kansas.
- Leslie, A. M., German, T. P. ve Polizzi, P. (2005). Belief-Desire Reasoning as a Process of Selection, *Cognitive Psychology*, 50, 45-85.
- Lester Short, G. F. (2001). *Learning, Teaching and Supervisory Styles In Field Education: The Working Alliance Investigated*, Ph. D. Dissertation, University of South Carolina, United States-South Carolina, 04.06.2013 tarihinde ProQuest Digital Dissertations veritabanından alınmıştır. (Publication No: AAT 3020980)
- Levin. M. H. (1998). Educational Performance Standards and the Economy, *Educational Researcher*, 27(4), 4-10.
- Lindsay, E. K. (1999). *Analysis of Matches of Teaching Styles, Learning Styles and the Uses of Educational Technology*. EdD Dissertation. America: North Carolina State University. 04 Ocak 2013 tarihinde erişildi.
<http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694>.
- Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000). Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters? <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>. Erişim Tarihi: 1.09.2013.
- Lloyd, D. G. (2002). "Teaching Styles and Faculty Attitudes Towards Computer Technology In Teaching and Learning At A College In Ontario", Ph. D. Dissertation, University of Toronto (Canada), 11.07.2013 Tarihinde Proquest

Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır. (Publication No: AAT NQ69130)

- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
- Maggioni, L. ve Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction, *Educational Psychology Review*, 20, 445–461.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda, *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- Matthews, M. R. (1998). *Introductory comments on philosophy and constructivism in science education*, In Matthews, M. R.. (Ed.), *Constructivism in science education; A philosophical examination*. Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- Matthews, M.R.(2000). *Constructivism in science and mathematics education*, In Dc.C. Phillips (Ed.), *National Society for the study of education: 99th yearbook* (ss.161-192). Chicago, University of Chicago Press.
- McCaskey, S. J. (2009). *Teaching Styles and Learning Strategies of Illinois Secondary Career and Technical Education Teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern Illinois University Carbondale. UMI. 3372543.
- McGowan, S. R. (2008). *Teaching Styles Of Technical College Core And Occupational Faculty: Their Relationship To Student Achievement*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University.
- McLeod, C. B. (2002). *Epistemological differences among community college students with varying reasons for attendance*. New Orleans, LA: University of New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480195)

- McMahon, J. D. (2000). Pedagogy of Distance Learning, www.mdfaconline.org/presentations/McMahonFOTTC.ppt, (10 Nisan 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Mendoza, S. (2004). *Teaching Styles Of Technological Institutes Faculty In El Salvador*, Doctoral Dissertational. Capella University. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements Capella University for the Degree Doctor of Philosophy: El Salvador. UMI Number: 3127201.
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129-146.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillерinin ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algularının Öğretim Uygulamalarına Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Minkler, S. (2008). *Connecting Teaching Styles and Student Learning Styles in Community College Online Courses*, Dissertation submitted to the Doctoral Examining Committee, College of Education, Nursing and Health Professions of the University of Hartford in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, West Hartford, Connecticut.
- Mitchell, J. L. (2000). *The Effect Of Matching Teaching Style With Learning Style On Achievement And Attitudes For Women In A Web-Based Distance Education Course*. A Dissertation Presented to the School of Graduate Studies Department of Curriculum, Instruction and Media Technology Indiana State University for the Degree of Doctor of Philosophy: Terre Haute, Indiana.
- Moore, W. S. (2002). *Understanding learning in a postmodern world: Reconsidering the Perry scheme of intellectual and ethical development*. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 17- 36). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Moore, W. S. (Ed.). (1994). *Student and faculty epistemology in the college classroom: The Perry schema of intellectual and ethical development*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Muis, K. R. (2004). Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research, *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Musgrave, A. (1997). *Sağduyu, Bilim ve Kuşkuculuk* (Çev: Pelin Uzey), İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Mwangi, B. K. (2004). *Teaching Styles and Students' Perception Of Teaching Effectiveness In Counselor Education*, Ed. D. Dissertation, Duquesne University, United States-Pennsylvania, 13.06.2013 Tarihinde ProQuest Digital Dissertations Veritabanından Alınmıştır. (Publication No: AAT 3136398)
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice teaching. *Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nisbett, R. E., ve Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Odgers, B. (2003). Teachers' beliefs about the nature of science and science education in relation to recently introduced constructivist syllabuses in secondary schools in quensland, Australia. Hawaii, *International Conference on Education Proceedings*.
http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara%20M.%20Odgers.pdf.
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs, *Social Behavior And Personality*, 36(3), 709-720.
- Osborne, R. ve Freyberg, P. (1985). *Learning in Science: The Implications of Children's Science*. Auckland: Heineman.

- Öngen, D. (2003). Epistemolojik İnançlar İle Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.
- Özdemir, İ. ve Köksal, N. (2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Değerlendirilmesi, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 301-326.
- 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.
- Özkan, Ş. ve Tekkaya, C. (2011). How Do Epistemological Beliefs Differ By Gender And Socio-Economic Status? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 41, 339-348.
- Öztunç, M. (1999). *Ailenin Çocukların Yaratıcı Düşünme Yeteneği Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palmer, B. ve Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains. *Higher Education*, (47), 311-335.
- Palmer, D.H. (1999). Exploring the Link Between Students' Scientific and Nonscientific Concepts, *Science Education*, ss: 639-653.
- Paulsen, M.B. ve Wells, C.T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students, *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Pears, D. (2004). *Bilgi Nedir?*, (Çev: Abdülbaki Güçlü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Perkins D. N (1999). The Many Faces of Constructivism, *Educational Leadership*, November, 6-11

- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perry, W. G., Jr. (1977). Studying and the Student, *Higher Education Bulletin*, s: 5 (2), ss. 119-157.
- Perry, W.G., Jr. Sprinthall, N.A., Wideman, J.W. ve Jones, F.J. (1968). Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. *Final Report*
- Perry, William G., Jr. (1981). *Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning*, in Arthur W. Chickering and Associates, *The Modern American College* (San Francisco: Jossey-Bass): ss: 76-116.
- 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.
- Reed, P. A. (2001). Learning Style And Laboratory Preference: A Study Of Middle School Technology Education Teachers In Virginia, *Journal Of Technology Education*, 13 (1), 59-71.
- Rich, V. J. (2006). *Educational Backgrounds and Teaching Styles of Athletic Training Educators in Entry-Level CAAHEP Accredited Athletic Training Programs*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Interdisciplinary Education College of Education, University of South Florida.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.) *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings* (pp. 3-14). Bristol, PA: Falmer Press.
- Rodriguez, A. J. (1998). Strategies for counterresistance: toward sociotransformative constructivism and learning to teach science for diversity and for understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 589-622.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Sadıç, A., Çam, A. ve Topçu, M. S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Sandoval, W. A. (2005). Understanding Students' Practical Epistemologies and Their Influence on Learning Through Inquiry, *Published Online 27 May 2005 in Wiley InterScience* (www.interscience.wiley.com , DOI 10.1002/sce.20065).
- Savasci-Acikalın, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1 Article 12), 1-14.
- 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. (1993). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students, *Journal of Educational Psychology*, 85, 1-6.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions, *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs, *The British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- 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, M., ve Dannel, P. (1997). The potential influence of epistemological beliefs on gifted underachievers, *Roepers Review*, 19, 153-156.
- Schommer, M., ve Dunnell, P. A. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roepers Review*, 16, 207-210.
- 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 Easter M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: combined effect on academic performance, *Educational Psychology*, 26 (3), 411-423.
- 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.
- Serin, U. (2008). *İzmir İlinde Görev Yapan Fen Alanı Öğretmenlerinin Öğretme Strateji ve Stilleri İle Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sheppard, B., ve Brown, J. (1999, April). *Leadership approach, the new work of teachers and successful change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Sherman, J.S. (2000). *Science and Science Teaching*, The College of New Jersey, U.S.A.
- Simpson, T. L. (2002). Dare I oppose constructivist theory?, *The Educational Forum*, 66, 633-662.
- Snyder, D. S. A. (2006). *An Examination of the Relationship Between Teaching Style and Teaching*, Partial Fullfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Philosophy. A Dissertation Partial Fullfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Ġndiana University of Pennsylvania.
- Southerland, S. A., Sinatra, G. M. ve Matthews, M. R. (2001) Belief, Knowledge, and Science Education, *Educational Psychology Review*, 13(4), 325-351.

“Style”, www.merriam-webster.com/dictionary/style adresinden 05 Mayıs 2013 tarihinde alındı.

Sutton, S. E. (2003). *A Study of Elementary School Teachers' Perceptions Regarding the Match Between Teachers' Teaching Styles and Students' Learning Styles*. PhD Dissertation. Seton Hall: Seton Hall University College of Education and Human Service.

Sürel, S. (2010). Pamukkale Üniversitesinin Farklı Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretme Stillerinin Karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0196, 5, (3), 1226-1242.

Şentürk, F. (2010). *7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillerinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Şentürk, F. ve İkikardeş, N.Y. (2011). Öğrenme ve Öğretme Stillerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 5 (1) 250-276.

Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.

TDK (2012). *Türkçe Sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekışık, H.H. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, 14–16 Kasım, Kayseri, 11–15.

Terzi, A. R.; (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma, *Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.

Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET*, 3(2). 158-164.

- Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, O. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status, *İlköğretim Online*, 8, 676-693.
- Trautwein, U., ve Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs, *Contemporary Educational Psychology*, 32, 348-366.
- Tsai, C. C. (1998). Science learning and constructivism, *Curriculum and Teaching*, 13, 31-52.
- Tsai, C.C.(2007). Teachers' scientific epistemological views. The coherence with instruction and students' views, *Science Education*, s: 91.
- Turgut, G. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Lise Fizik Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tümkeya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet sınıf eğitim alanı akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, s: 12(1), ss: 75-95.
- Türk, E.G. (2011). *Ergenlerin Düşünme Biçemlerini Yordayan Faktörler: Anne Baba, Üstbiliş ve Epistemolojik İnançlar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Unutkan. Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, I. Üredi, L. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, 5. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi* (1-3 Ekim 2009) Edirne.
- 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.

- Üstüner, M. (2002). *Eğitimin Felsefi Temelleri* (Edit: Erdal Toprakçı), Eğitim Üzerine. (ss. 91-118), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Vaughn, L., Rey, G. J. ve Baker, R. (2001). Microburst Teaching And Learning. *Medical Teacher*, 23(1), 39-43.
- Watkins, J. B. (2006). The Educational Beliefs and Attitudes of Title I Teachers in Tulsa Public Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Stillwater.
- Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment and their information-seeking behavior, *Information Processing and Management*, 40, 97-111.
- 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.
- Yamagishi, N. R. (1990). *Teachers' learning styles: Their effect on teaching styles*. Unpublished master's thesis. University of Lethbridge, Lethbridge, Alberta, Canada.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 477-516.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf, (Online), <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=312>, 03.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Yaşar, M.C. ve Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 137-145.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk

Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği).
Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.

Yazıcı, S. (1999). *Felsefeye Giriş*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Yeşilyurt, E. (2013). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları,
The Journal of Academic Social Science Studies, 6(1), 1587-1609.

Yılmaz, B. (2004). *Comparison and Contrast of The Learning Styles of The Prep Class Students And The Teaching Styles of The English Teachers At Some Anatolian High Schools*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi University Institute of Educational Sciences Department of English Language Teaching, Ankara.

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.

Yurdakul B. (2010). *Yapılandırmacılık*. (Editör: Özcan Demirel). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: PegemA Yayıncılık.