

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE
ÖĞRETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İZMİR ÖRNEKLEMİ)

Hazırlayan

Umut ÖNER

Danışman

Prof.Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İngilizce Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretme Stilleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir Örnekleme)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


28/02/2019

Umut ÖNER

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
: Dr. Öğr. Üyesi Eray EĞMİR

İmza


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Umut ÖNER'in "**İngilizce Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir Örnekleme)**" başlıklı tezi, 28.02.2019 günü saat 10.00'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Celal DEMİR
MÜDÜR

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖĞRETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İZMİR ÖRNEKLEMİ)

Umut ÖNER

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ŞUBAT 2019

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançlar ve öğretim stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada, İngilizce öğretmenlerine Epistemolojik İnanç Ölçeği (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002) ve Öğretim Stili Ölçeği (Sarıtış ve Süral, 2010) kullanılmıştır. Araştırmaya 347 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stiline otoriter öğretim stili olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda daha gelişmiş inanca sahip oldukları anlaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri ve epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. 21-25 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin, diğer alt gruplara göre daha gelişmiş inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca “süper lise”den mezun olan öğretmenlerin diğer okul türlerine göre daha yüksek düzeyde temsilci öğretim stiline sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik inanç, İngilizce eğitimi, Öğretim stili, Yabancı dil öğretmeni

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND TEACHING STYLES OF ENGLISH TEACHERS (IZMIR SAMPLE)

Umut ÖNER

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT of EDUCATIONAL SCIENCES**

FEBRUARY 2019

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Relationship between English teacher's epistemological beliefs and teaching styles is investigated in terms of several variables in this study. Epistemological Belief Scale (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002) and Teaching Styles Scale (Sarıtış ve Süral, 2010) were conducted in this survey. 347 English teachers were included in the study. As a result of the analysis, significant difference was found between English teacher's epistemological beliefs and teaching styles. It was found that authoritarian teaching style was the most embraced style among English teachers. It was also found that English teachers had more sophisticated belief in the dimension of the belief of learning depending on effort. There was no significant relation between English teacher's epistemological beliefs and teaching styles in terms of gender. English teachers experienced between 21 and 25 years had more sophisticated beliefs than others had. In addition, teachers graduated from foreign language based high schools had higher degree of delegator teaching style than teachers graduated from other type of schools.

Keywords: English education, Epistemological beliefs, Foreign language teacher, Teaching styles

ÖNSÖZ

İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir örnekleme) adlı bu çalışmanın gerçekleşmesinde yüksek lisans tezimin danışmanlığını üstlenerek bana her konuda yardımcı olan, destekleyen ve bilgi birikimiyle bana her konuda yol gösterip beni aydınlatan danışman hocam sayın Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecine başladığım ilk günden beri bana her konuda destek olan eşim Elif ÖNER'e ve oğlum Mert ÖNER'e teşekkürü borç bilirim. Yine bu süreç içinde maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen Sevda ÖNER ve Mehmet ÖNER'e çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ.....	iii
GİRİŞ.....	10

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

1. PROBLEM DURUMU	11
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	12
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	13
4. PROBLEM CÜMLESİ.....	13
4.1. ALT PROBLEMLER:	14
5. SAYILTILAR.....	15
6. SINIRLILIKLAR	15
7. TANIMLAR	16

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	17
1.1 İNANÇ.....	17
1.1.1 İnançın Özellikleri	17
1.1.2 İnanç ve Epistemolojik inanç	18
2.1 EPİSTEMOLOJİ	19
2.1.1 Epistemoloji Bilimi.....	19
2.1.2 Epistemolojinin Temelleri	19
1.3. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR VE ÖĞRETMEN	20
1.4. EPİSTEMOLOJİK GELİŞİM MODELLERİ	21
1.4.1. Kuhn ve Tartışmacı Karar Verme Modeli	22
1.4.2. Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli (Scheme of Intellectual And Ethical Development).....	23
1.4.3. Magolda ve Epistemolojik Yansıtma Modeli	25
1.4.4. King-Kitchner ve Yansıtıcı Yargı (Reflective Judgement) Modeli	26

1.4.5. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi.....	27
1.4.6. Belenky ve Kadınların Bilme Yolları Modeli	28
1.5. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN OLUŞUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER ...	29
1.6. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN ÖĞRETME SÜRECİNE ETKİLERİ.....	31
1.6.1 Epistemolojik İnançların Geliştirilmesi	33
1.7. ÖĞRETME STİLİ	34
1.7.1. Öğretme Stilinin Tanımı.....	34
1.7.2. Öğretme Stili Modelleri.....	35
1.7.2.1. Fischer Öğretme Stili Modeli.....	35
1.7.2.2. Dunn Öğretme Stili Modeli	36
1.7.2.3. Witkin Öğretme Stili Modeli	36
1.7.2.4. Ellis Öğretme Stili Modeli	37
1.7.2.5. Brostrom Öğretme Stili Modeli	37
1.7.2.6. Broudy Öğretme Stili Modeli	38
1.7.2.7. Butler Öğretme Stili Modeli	38
1.7.2.8. Joyce ve Weil Öğretme Stili Modeli.....	39
1.7.2.9. Grasha Öğretme Stili Modeli	40
1.8. ÖĞRETME STİLİ TERCİHİNDE ÖNEMLİ OLAN FAKTÖRLER.....	44
1.9. ÖĞRETME STİLİNİN ÖĞRETME SÜRECİNE YANSIMASI.....	49
1.10. YAPILAN ARAŞTIRMALAR	50
1.10.1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar	50
1.10.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	50
1.10.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	54
1.10.2. Öğretme Stilleri ile ilgili Yapılan Araştırmalar	57
1.10.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	57
1.10.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	63
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	63
2.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	63
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	65
3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	65

3.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ.....	65
3.3. GRACHA-REICHMAN ÖĞRETME STİLLERİ ÖLÇEĞİ.....	67
4. VERİLERİN TOPLANMASI	68
5. VERİLERİN ANALİZİ	68

DÖRDÜNCÜ BÜLÜM

BULGULAR

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	136
KAYNAKÇA.....	144

TABLULAR LİSTESİ

	SAYFA
Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	64
Tablo 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puan Aralıkları	66
Tablo 3. GTSS Alt Boyutları ve Derecelendirilmesi.....	67
Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	72
Tablo 5. Epistemolojik İnanç Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Ortalamaları.....	73
Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeyleri Alt Boyut Ortalamaları .	74
Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeyleri	77
Tablo 8. Öğretme Stilleri Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Ortalamaları	90
Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri Alt Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri	78
Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri Tercihlerine Göre Dağılımları	79
Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82
Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....	84
Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stillerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stillerinin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	88
Tablo 17. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stillerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyine Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	91
Tablo 18. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stillerine Yönelik Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92

Tablo 19. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları	95
Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretme Stilleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	96
Tablo 21. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretme Stilleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	80
Tablo 22. Okul Düzeyi Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretme Stilleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	102
Tablo 23. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretme Stilleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	106
Tablo 24. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve Okul Düzeylerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi	110
Tablo 25. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Okul Düzeylerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi	113
Tablo 26. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Okul Düzeylerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi	92
Tablo 27. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Cinsiyetlerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi	94
Tablo 28. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Cinsiyetlerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi	96
Tablo 29. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Cinsiyetlerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi	129
Tablo 30. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Mezun Oldukları Okul Türü Etkisine Göre MONAVA Analizi	100

Tablo 31. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Mezun Oldukları Okul Türü Etkisine Göre MONAVA Analizi	64
Tablo 32. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Mezun Oldukları Okul Türü Etkisine Göre MONAVA Analizi.....	108
Tablo 33. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, tercih ettikleri öğretme stillerinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi.....	111

GİRİŞ

Günümüzde bilgiye ulaşmak kolaylaşmakta, yazılı ve sesli basının, sosyal paylaşım sitelerinin ve akıllı telefon uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye ulaşma hızı giderek artmaktadır. Bu süreç bireylerin bilimsel bilgiye bakış açısını da değiştirmektedir. Bu değişim, insanların mutlak doğru kabul ettikleri bilgilerin değişmesine ve algılarının farklılaşmalarına sebep olmaktadır.

İnsanların sergiledikleri davranışlarının temelinde inançları yatmaktadır. Erdamar ve Alpan (2011) inancı, bireyin yaşamında karşılaştığı olay, nesne, kişi ya da olguları nasıl algıladığı, anlamlandırıldığı ve bunlara karşı nasıl tepki vermesi gerektiğini belirleyen, birey tarafından kesin doğru kabul edilen içsel varsayımlar olarak tanımlamaktadır. Eğitim sürecinde inançların büyük önemi vardır. Sahip olduğumuz inançlar öğrenme ve öğretme sürecinde benimsenecek yaklaşımları, yöntemleri doğrudan etkilemektedir.

Eğitim bilimleri birçok felsefi akımdan etkilenmiştir. Bunlardan biri de epistemolojidir. “Epistemoloji bilginin doğası ve kapsamı ile ilgili bir felsefe dalıdır” (Hofer ve Pintrich; 1997). Schommer (1990), epistemolojik inanç, “kişilerin bilginin ne olduğu, kesinliğinin derecesi, sınırları, ölçütleri ve düzenlenmesi üzerindeki görüşleri ile ilgili öznel inançlarıdır” şeklinde tanımlamıştır. Bu öznel inançlar doğal olarak, bireylerin ders çalışma ve problem çözme yaklaşımlarını, motivasyonlarını ve bilgiye ulaşmadaki kararlılıklarını da etkilemektedir (Tolhurst, 2007). Bu açıdan öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik inançlar tercih edecekleri öğretme stillerini de doğrudan etkilemektedir.

Öğretim sürecinde birçok yaklaşım kullanılmaktadır. Öğretmenler de sahip oldukları epistemolojik inançların etkisiyle çeşitli yaklaşımları esas alarak öğretim vermektedirler. Başka bir deyişle, öğretmenlerin hangi konuya odaklanacağı, sınıfı nasıl yöneteceği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanacağı, epistemolojik inançlarının etkisiyle şekillenmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlarının, tercih edecekleri öğretme stillerini doğrudan etkileyeceği sonucuna ulaşılabilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle dünyamız büyük bir köy halini almıştır. Çok uzak yerdeki insanların teknolojiyi kullanarak birbirleriyle iletişime geçmesi, yeni bir iletişim ve yaşam şekli oluşturmuştur. Bu yenedünya düzeni içerisinde bireylerin ihtiyaçları da değişmiş, farklılaşmış ve çeşitlenmiştir.

Eğitimde de değişen, farklılaşan ve çeşitlenen ihtiyaçlara yönelik yeni anlayışlar ortaya konulmuş ve geleneksel anlayışlardan zamanla vazgeçilmeye başlanmıştır. Çağdaş anlayışlar öğrenciyi merkeze alırken bilginin doğası ve elde edilmesine yönelik inançlar da bu süreçte değişime uğramıştır. Çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde sıklıkla çalışılan konulardan biri de epistemolojik inançlar olmuştur. İnançların davranışlarımızı yönlendiren bir etmen olduğu düşüncesi, inancın eğitim içerisinde incelenmesini değerli kılmıştır (İçen, İlğan ve Göker, 2013).

Öte yandan, büyük bir köy haline gelen dünyada yaşayan insanların iletişim araçlarını bu kadar sık kullanması, yabancı dil bilme gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. İster akademik, ister sosyo-kültürel, isterse mesleki olsun her alanda yabancı dil öğrenme önem kazanmış ve yabancı dil öğrenimi bir zorunluluk haline gelmiştir. Ülkeler bu yeni düzende vatandaşlarına yabancı dil öğretme yönünde farklı adımlar atmışlar ve yeni programlar geliştirmişlerdir. Ülkemizde de başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğretimine önem verilmeye başlanmış ve bu anlamda eğitim programı içerisinde birçok yenilik yapılmıştır. Ülkemizde uygulanmaya başlayan yeni eğitim programı kapsamında ilkökul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi zorunlu hale getirilmiştir.

Bu yeni programın uygulanmasında yabancı dil öğretmenlerinin kritik rolü olduğu bilinmektedir. Bu anlamda başta İngilizce öğretmenleri olmak üzere yabancı dil öğretmenlerinin epistemolojik inançları başka bir ifadeyle bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin kabullerinin bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Bu inançlar öğrenci ile etkileşimden sınıf yönetimine kadar eğitimin tüm kademelerinde öğretmenleri etkilemektedir (Öngen, 2003). Ayrıca öğretmenin yabancı dil öğretiminde kullanacağı dil öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri, derste kullanacağı materyaller ve değerlendirme aşamasında kullanacağı testler çok önemli görülmektedir. Bu açıdan öğretmenin benimsediği öğretim stilleri, yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasında önemli etkenlerden biridir (Robinson ve Lewis, 2017).

Öğretme stili, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerle kurdukları iletişimde ve tutumlarındaki süreklilik ve tutarlılıkla ilgilidir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenin öğretim ortamında sergilediği, konulardan ve kullanılacak materyallerden bağımsız davranışlar bütünüdür. Öğretim stili, aynı zamanda öğrenmeyi de kolaylaştıran bir etmendir (Grasha, 2002).

Alanyazında epistemolojik inanç ve öğretim stillerinin incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Chan ve Elliot'a göre (2004), öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlar ve sınıf içinde gösterdikleri tutum ile öğrenme ortamı arasında güçlü bağ oluşmaktadır. Paolini (2015), yaptığı araştırmalar ışığında öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inanç düzeyi puanları ile benimsedikleri öğretim strateji ve yaklaşımlarının birbiriyle ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Aynı çalışmada, epistemolojik inanç alt boyutlarının, öğretim stilleriyle olan ilişkisinin daha ayrıntılı incelenmesi gerektiği önerilmiştir.

Ülkemizde Kaleci'nin (2012) öğretmen adayları ve Kaya ile Ekici'nin (2017) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalar dışında, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği başka çalışmaya rastlanılmamıştır.

Türkiye'de 2004 yılında gerçekleştirilen eğitim reformu ile yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenlerden beklenen rollerin değişmesi ile birlikte bilgiye ait felsefi bakış açısında değişmiştir. Bilginin nasıl elde edildiği ve elde edilen bilgiye yönelik olarak öğretmenlerin nasıl bir öğretim stili tercih edebileceklerinin belirlenmesinin eğitim alanına çeşitli katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin hem öğretmenlerin epistemolojik inançlarının hem de öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü, mezun olunan okul ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinin bundan sonra hazırlanacak öğretmen yetiştirme programlarına yardımcı olabileceği; dolayısıyla bu çalışmanın ülkemizde istenen düzeyde olmayan yabancı dil eğitiminin geliştirilmesinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, İzmir ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın alt amacı ise İzmir'de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında mesleki deneyim, cinsiyet, görev

yaptıkları okul düzeyi ve mezun oldukları lise türü değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Epistemoloji, eğitim öğretim süreçlerini etkileme potansiyeline sahip dinamik bir alandır. Epistemolojik inançları belirleyen çok sayıda değişken vardır. Öğretmenin sahip olduğu epistemolojik inançlar, öğretim sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına ve bu yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağına karar vermede önemli bir yer tutar (Tollhurst,2007). Ayrıca gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğrencilerin eğitim ortamında daha mutlu olacakları, akademik seviyelerinin olumlu yönde etkileeneceği ve hayatlarına genel anlamda anlamlı bir fark oluşturacağı değerlendirilmektedir (Karhan, 2007).

Bilginin ne olduğu ve nasıl elde edildiğine yönelik oluşan inançları kapsayan epistemolojinin sınıf içi öğretim etkinliklerini büyük oranda etkilediği görülmüştür (Öngen ,2003).Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğrencilerin epistemolojik inançları sürekli etkileşim halindedir ve birbirlerinden etkilenmektedir. Bu etkileşimin öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ve öğretim stillerine de yansıdığı düşünülmektedir. Epistemolojik inanç ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim stillerini etkilediği belirlenmiştir (Olafson and Schraw, 2006; Patrick and Pintrich, 2001; Subiere-Sapa, 2006). .

Avrupa birliği ile yürütülen ortak projeler ile birlikte ülkemizde de eğitimde reformlar yapılmış ve ilkokul 2. Sınıftan itibaren İngilizce dersleri zorunlu hale getirilmiştir. Büyük ve köklü değişimlerin başarıya ulaşmasında, öğretmenlerin bu değişimi ne kadar sahiplendiklerinin büyük etkisi olduğu bir gerçektir. Buna ek olarak öğretmenlerin bilgiye olan inançların ve bilginin değişmez olduğunu kabul edip etmemelerine göre yeni sisteme katkı sağladığı söylenebilir. Bu nedenle öğretim programlarının uygulanmasında önemli bir faktörü oluşturan öğretmenlerin inançları ve bu inançlar sonucu geliştirdikleri öğretim yöntemleri yetiştirdikleri öğrencileri dolaylı yoldan etkilemektedir. Sonuç olarak bu çalışma, eğitim süreci içerisinde epistemolojik inançların, öğretmenlerin öğretim stilleri ile arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir.

4. PROBLEM CÜMLESİ

Problem cümlesi: İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkinin düzeyi nasıldır? Bu ilişki bazı değişkenler açısından anlamlı mıdır?

4.1. ALT PROBLEMLER:

1.İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeylerinin dağılımı nasıldır?

2. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri nelerdir?

3.İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri,

- a) cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- b) mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- c) görev yapılan okul düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- d) mezun olunan lise türü açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri,

- a) cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- b) mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- c) görev yapılan okul düzeyleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
- d) mezun olunan lise türleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında;

- a) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b) mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- c) görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
- d) mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri,

a) Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve okul kademelerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b)Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve okul kademelerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve okul kademelerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri,

a) Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri,

a) Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve mezun olunan okul türünün ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve mezun olunan okul türünün ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve mezun olunan okul türünün ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, tercih ettikleri öğretim stillerini yordamakta mıdır?

5. SAYILTILAR

1- Seçilen örneklem grubu, evreni yeterli derecede temsil etmektedir.

2- Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler gerçek durumu yansıtmaktadır.

3- Ölçek uygulanan öğretmenler dürüst ve içtenlikle soruları yanıtlamıştır.

4- Uygulamayı yapacak olan alan araştırmacının veri toplama araçlarından elde edilecek sonuçları objektif olarak analiz edip yansıtaacağı kabul edilmektedir.

6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir kentinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ya da devlet okullarının farklı kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır. İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik

inançları, epistemolojik inanç ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, öğretim stilleri ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Araştırmanın çalışma evreni İzmir ilidir. Araştırmanın örnekleme ise %5 hata payı için İzmir'in farklı ilçelerinden rastgele seçilecek 347 İngilizce öğretmendir.

7. TANIMLAR

Epistemoloji: İnsan bilgisinin doğası ve gerekçeleriyle ilgilenen bilim dalıdır (Hofer ve Pintrich, 1997).

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

Öğrenme stili: Öğretmenin, kendi değerleri, inançları, tutumları, amaçları, kişisel ve sosyal geçmişi ve kültürü yönünde öğretim davranışlarını seçmesidir (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğretim: Bilgilerin, becerilerin ve değerlerin öğrenci tarafından öğrenilmesine kılavuzluk etme etkinlikleridir (Ocak, 2007).

Öğretim stili: Öğrenme ve öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere karşı göstermiş olduğu sürekli ve tutarlı davranışlardır (Grasha, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

1.KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1 İNANÇ

İnancın ne olduğuna yönelik kısa ve net bir tanım yapmak oldukça zordur. Türk Dil Kurumu'na (2012) göre inanç: “Tanrı’ya, bir dine inanma, iman, itikat, birine duyulan güven, inanma duygusu” olarak ifade edilmektedir. Genel anlamda ise inanç, bireyin doğru olarak kabul ettiği olay, nesne veya eylemler ile bilişsel şemalara ilişkin durumlardır (Krows, 1999).

Başka bir ifadeyle inanç, bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı her türlü kişi, olay, olgu veya nesneyi nasıl tanımladığı ve ona karşı nasıl tutum alacağını belirleyen, kişi tarafından kuşku götürmeksizin doğru olduğu varsayılan kişisel kabuller ya da önermeler olarak tanımlanabilir (Deryakulu, 2006). İnancın oluşmasında; din, zekâ, tecrübe, gözlem, duygu, sosyal çevre, örf ve adetler gibi faktörler rol almaktadır (Yılbır, 2006).

1.1.1 İnancın Özellikleri

İnsanın psikolojik yapısının karmaşık olması nedeniyle inanç kavramı ile ilgili net bulgulara ulaşmanın kolay olmadığını belirten Pajares (1992), inancın genel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- İnsanların inançları, onların davranışlarını büyük ölçüde etkiler.
- İnançlar erken yaşlarda itibaren oluşturulur ve devamlılık gösterme eğilimindedir.
- Yaşın ilerlemesi ile birlikte inanç değişikliğine nispeten daha az rastlanır.
- Bazı inançlar kökenleri bakımından, diğerlerinden daha kesin ve tartışma götürmez olabilir.
- İnançların öncelik sırası, diğer inançlar ya da diğer bilişsel ve duygusal yapılarla bağlantılarına veya ilişkilerine göre belirlenir.
- Bilgi ve inançlar bir bütündür; ama yapısı gereği inançlar yeni bilgiler için bir süzgeç görevi görür.

- Eğitim ile kazanılan inançlar gibi inanç üst-yapıları, sistemde yer alan diğer inançlarla bağlantıları bakımından da ele alınmalıdır.
- İnançlar, bilginin organize edilmesi ve davranışın tanımlanmasında önemli bir aktördür.
- Yeni edinilen inançlar, kolay değişebilirler. İnanç yapısına ilk katılan inançları değişimi zordur.
- Gerçeğin kendisine yönelik inançlar çoğu zaman güvenilir değildir.
- Düşünce süreçleri inançların oluşumunda etkilidir; fakat sonraki düşünmelerde bilgi tekrar tanımlanır.
- İnançlar insanlara çıkarımlar sunar ve bu çıkarımlar ile inanç beyanları arasında tutarlılık olmalıdır.
- İnsanların kendilerini ve hayatı tanımlamalarına ve anlamalarına yardımcı olması bakımından inançların uyum sağlayıcı bir işlevi vardır.
- Bir öğrenci üniversiteye gidene kadar öğretim hakkındaki inançları iyice oturmuş olur.

1.1.2 İnanç ve Epistemolojik inanç

İnsanların gösterdikleri tüm davranışların ve aldıkları tüm kararların arakasında sahip oldukları inanç sistemleri bulunmaktadır (Pajares, 1992). İnanç, insan zihninin belli sosyo-kültürel ve dilsel bağlamda yaptığı tercihlerin bir ürünüdür. Bilgi ise, seçilmiş, yeter düzeyde temellendirilmiş ya da doğrulanmış inançlarımızı simgeler (McCarthy ve Sears, 2000). Bu tanımlar neticesinde görülmektedir ki bilgiyle inanç arasında bir ilişki kurulabilir. Bununla birlikte inançların bilgiyle kıyasla daha güçlü etkileyici yanları ve değerlendirici öğeleri vardır. Ayrıca, inançlar genellikle bilgi ile ilişkili olan zihnin bağımsızca çalışmasını etkiler (Nespor, 1987).

Bilgi ile inanç arasında ayrımı en basit şekliyle değerlendirdiğimizde, bilgi, doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanabilen, herkesçe nesnel olarak gözlemlenebilen olgulara dayandırılmaktadır. İnanç ta ise bireyin doğru olarak kabul ettiği, nesne veya durumun ne/nasıl olduğuna ilişkin kişisel yargılara dayanmasıdır (Deryakulu, 2006).

İnanç ve bilgi kavramları arasındaki ilişki felsefi açıdan ele alındığında, hem bilginin hem de inancın belli durumlarda birtakım beklentilere neden olan ve bu beklentiler

aracılığıyla da davranışları etkileyen zihinsel durumlar olduğu söylenebilir. Bu nedenle de, günlük yaşantımızda sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan bu iki kavram arasındaki en belirgin farklılık bilginin nesnel, doğrulanabilir ya da gerekçelendirilebilir olmasıdır. Bu bağlamda, doğrulanabilir beklentiler bilgi, doğrulanamayan beklentiler de inanç olarak tanımlanabilir (Hacıkadiroğlu, 2002).

Epistemoloji ve epistemolojik inanç, bilginin ne olduğunu, kökenini, yapısını, ölçütlerini sınırlarını incelemekte; bilginin hangi ölçütler ile bilinebileceğini ve nasıl elde edildiğini sorgulamaktadır. Kısaca, epistemoloji (bilgi kuramı) insan bilgisinin doğası ve gerekçeleriyle ilgilenen felsefe dalıdır (Hofer ve Pintrich, 1997, 88; Pears, 2004).

2.1 EPİSTEMOLOJİ

2.1.1 Epistemoloji Bilimi

Etimolojik anlamıyla İngilizce “knowledge” (bilgi) sözcüğüyle aynı anlamı olan Yunanca “episteme” ve İngilizce “science”(bilim) sözcüğüyle eş anlamı olan Yunanca “logos” sözcüklerinin birleşmesinden oluşan epistemoloji kavramı, felsefenin insan bilgisinin doğası ve gerçekleriyle ilgilenen alanıdır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Epistemoloji; ilkçağda Platon, ortaçağda İbn Sina, yeniçağda Descartes, Aydınlanma çağında Kant gibi önemli felsefecilerin etkisi ile büyük oranda bireysel temelde ilerlemiştir. İlk Çağ filozofları tarafından geniş bir biçimde ele alınan epistemoloji, felsefenin bir alt disiplini olmasını Modern Çağ felsefecilerine özellikle de Descartes borçludur. Descartes’in düşünceleri ışığında modern felsefeyi en açık ve seçik bilginin üzerine kurma çabası içine girmesi bütün modern felsefecileri bilgi kuramı üzerine yoğunlaştırarak, insan bilgisinin olanaklarını, neyi bilip neyi bilemeyeceğini ve nasıl doğru bilgi elde edildiğini araştırmaya yönlendirmiştir (Çüçen, 2003).

2.1.2 Epistemolojinin Temelleri

Epistemolojinin temel olarak bilginin değerine ve kaynağına odaklanmakta ve birtakım sorular sormaktadır. Buna göre:

a) Bilginin imkânı hakkında sorular;

- Doğru bilgi elde edilebilir mi?
- İnsan doğru bilgiye ulaşabilir mi?

b) Bilginin kaynağı hakkında sorular;

- Bilgi nedir?
- Kaynakları var mıdır? Varsa nelerdir?
- Gerçek bilinebilir mi?
- Bilgilerimiz, duyuma mı, deneye mi yoksa sezgiye mi dayanır?
- Bilginin elde edilmesinde genel olarak zihnin payı mı daha önemlidir, yoksa zihnin dışarıdan (çevreden) aldıkları mı?

c) Bilginin alanı, kapsamı ve sınırları hakkında sorular;

- İnsan her şeyi bilebilir mi?
- Bilginin olanak ve sınırları var mıdır?

d) Bilginin ölçütü hakkında sorular;

- Elde edilen bilgiler değişmez midir?
- Doğru ve kesin bilgilerin ölçütü nedir?
- Kesin/mutlak bilgi var mıdır?

Bu soruları cevaplandırmaya çalışan bireyler kendi içsel inançlarını epistemoloji sayesinde yönlendirmiş; bunun sonucunda da epistemolojik inançlar meydana gelmiştir (Çüçen, 2003).

Nitekim bu tür soruların sorulması ve onlara cevap aranmasıyla, ortaya tarihsel gelişim süreci içerisinde birbirinden farklı epistemolojik tartışmalar, akımlar ve öncüller çıkmıştır (Demirel, 2007).

1.3. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR VE ÖĞRETMEN

Felsefe; eğitimcilere, özellikle eğitim programı uzmanlarına, okul ve sınıfların düzenlenmesinde yol gösterici bir bakış açısı sunmaktadır. Felsefe bu anlamda, okul amaçlarının ne olduğu, hangi konuların daha değerli olduğu, öğrencilerin nasıl öğrendiği, hangi yöntem ve materyallerin kullanılması gerektiği hakkındaki soruları cevaplamalarını sağlar. Aynı şekilde öğretmenlerin sahip oldukları felsefi anlayış, onların yaşantılarını, sağduyusunu, sosyal ve ekonomik geçmişini, eğitimini ve insanlar hakkındaki genel düşünce inançlarını yansıtır. Bir bireyin felsefesi; kişisel gelişim, olgunlaşma ve yaşantılardan etkilenir, ders çıkarma devam ettiği sürece evrimleşir ve evrimleşmeye de devam eder (Biçer vd., 2013).

Özellikle eğitim felsefesi; değişen ve gelişen bu dünyada öğretmene önemli sorumluluklar yüklemiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin potansiyelini ortaya çıkaran; onlara kendilerini gerçekleştirme imkânı sunan; bu nedenle de buldukları topluma ve geleceğe yön veren insanlar oldukları için, sahip oldukları inançları ve eğitime yaklaşım biçimleri eğitim açısından büyük önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde, okullarda görevli öğretmenlerin hem çağdaş hem de klasik eğitim felsefe inancına sahip oldukları (Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2007; Tekin ve Üstün, 2008) görülmüştür.

Öngen (2003)'e göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bilinmesi önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu inançlar, sınıf yönetimi ile birlikte kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerini de doğrudan etkilemektedir. Bu noktadan hareketle epistemolojik inançların, öğrenme-öğretme süreçlerinin önemli bir aktörü olarak öğretmenlerin eğitim anlayışlarını da önemli ölçüde etkilediği kanaatini doğurmaktadır.

1.4. EPİSTEMOLOJİK GELİŞİM MODELLERİ

Eğitim bilimlerinde epistemoloji alanına yönelik araştırmaların 1950'li yıllarda başladığı, bireysel epistemolojik çalışmaların ise William Perry'nin 1970 yılında "Üniversite Yıllarında Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli: Bir Şema" adlı çalışmasıyla başladığı görülmüştür. İlk adımların Perry tarafından atılmasından bu yana (Deryakulu, 2004; Schommer, 1989; Schommer-Aikins, 2004;Whitmire, 2003) eğitim araştırmacıları öğrencilerin ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının farklı değişkenlerle olan ilişkileri üzerine birçok araştırma yapmışlardır. Bu konuda yapılan ilk araştırmalar öğrencilerin bilme ve öğrenme yollarını doğrudan görüşmeler aracılığıyla ölçmeye yönelik olup bu araştırmaların sonucunda bilginin ve öğrenmenin yapısı hakkında birbirini izleyen çeşitli modeller geliştirilmiştir.

Epistemoloji alanına ilgi gösteren bir çok araştırmacı (Baxter Magolda, 1992; Belenky vd., 1986; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1991) Perry'nin yapmış olduğu çalışmaları temel almıştır. 1970'lerden 1980'lere kadar yapılan araştırmalarda epistemolojik inançların gelişim aşamaları tek boyutlu görünüm sergilemiştir. İlerleyen süreçte ise farklı türdeki inançlar ön plana çıkmış ve eğitim çalışmalarının konusu olmuştur. Nitekim araştırmacılar da epistemolojik inançlarla ilgili farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. 1990'lı yıllardan itibaren Schommer'in çalışmalarıyla birlikte epistemolojik inançlar çok boyutlu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Bromme, 2005). Bu yaklaşımlar, öğrenci ve öğretmenler arasındaki bilgiye ve epistemolojik konulara ilişkin inançların tanımlanması ve ölçülmesine yönelik olmuştur (Deryakulu, 2006).

1.4.1. Kuhn ve Tartışmacı Karar Verme Modeli

Bireylerin gündelik yaşamındaki düşünme biçimleriyle ilgilenen Kuhn (1991), düşünmeyi tartışmaya dayalı akıl yürütme olarak ele almıştır. Bu bağlamda Kuhn (1991), bireylerin gündelik, ancak kesin çözümü olmayan sorunlara nasıl tepki verdiklerini inceleme konusu yapmıştır. Araştırmasının temel amacı tartışmaya dayalı akıl yürütme sürecini keşfetmek olsa da bireylerin nasıl ve neden akıl yürüttüklerini anlama çabası bilgiye dair inanışları da ön plana çıkartmıştır. Bu nedenle araştırmasının bir bölümü özel olarak epistemolojik inançlar üzerine odaklanmıştır (Turgut, 2007). Kuhn (1991) yaptığı çalışmalar ile bireylerin günlük yaşamını ve günlük yaşamda karşılaştığı olaylara karşı akıl yürütme şekillerini incelemiştir. Bu çalışmalar sonucunda da epistemolojik yaklaşımlarını ortaya koymuştur (Aksan, 2006).

Kuhn (1991)'un yaptığı görüşmelerde ortaya çıkan epistemolojik yapıların büyük ölçüde Perry (1970), Belenky ve diğerleri (1986) ve Baxter Magolda (1992) gibi araştırmacıların çalışmalarında belirlenen yapılarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kuhn (1991), epistemolojik görüşleri üzerine yaptığı çalışmalarını mutlakçılar (absolutists), çoğulcular (multiplists) ve değerlendiriciler (evaluatists) olarak adlandırmıştır (Turgut, 2007).

Mutlakçılar (absolutists):

Mutlakçılar; bilgiyi mutlak ve kesin olarak görmekte, uzmanların bilgisinin kesin doğru olduğunu düşünmektedirler.

Çoğulcular (multiplists):

Çoğulcular uzmanlığa büyük ölçüde kuşku ile yaklaşmakta, uzmanların bilgisinin kesinliğini sorgulamakta, kendi görüşlerinin de uzmanlarınkı kadar mantıklı olduğuna inanmaktadırlar.

Değerlendiriciler (evaluatists):

Değerlendiriciler de mutlak ya da kesin bilgi diye bir şeyin olabildiğini kabul etmemekle birlikte uzman görüşlerinin kendi görüşlerinden göreceli olarak daha doğru olabileceğine inanmakta, ayrıca görüşlerin uzman görüşleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmesinin faydalı olacağına düşünmektedirler (Deryakulu, 2006).

1.4.2. Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli (Scheme of Intellectual And Ethical Development)

Epistemolojik inanç çalışmaları William Perry'nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalar ile başlamıştır. Bu bağlamda iki uzun süreli araştırma yürütmüş olan Perry diğer araştırmacılar için de (Baxter Magolda, 1992; Belenky vd., 1986; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1991) önemli bir çıkış noktası olan “Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Modelini oluşturmuştur. Perry araştırmasında, üniversitenin çoğulcu zihinsel ve sosyal çevresine karşı üniversite öğrencilerinin nasıl farklı tepkiler ortaya koyduklarını anlamayı amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda öğrencilerin deneyimlerini açıklayıcı “Eğitim Değerleri Kontrol Listesi (Checklist of Educational Values- CLEV)” olarak adlandırdığı bir araç geliştirmiştir. Perry, “Eğitim Değerleri Kontrol Listesi”ni rastgele seçtiği 27 erkek-4 kızdan oluşan 1.sınıf üniversite öğrencilerine uygulayarak görüşmeler yapmıştır. Perry çalışmasının büyük çoğunluğunda erkek üniversite öğrencilerinin, üniversitenin ilk ve son yılları arasında geçen zamanda bilgi ile ilgili inançlarını incelemiştir. Perry daha sonra oluşturduğu şemanın geçerliğini doğrulamak için ikinci bir araştırma yapmıştır. Perry'nin bu uzun süreli araştırmalar sonrasında ortaya koyduğu zihinsel ve ahlâki gelişim modelindeki birbirinden farklı ve ilerlemeli (gelişimsel) dokuz aşamayı dört kategoride toplamıştır. Bu dokuz aşama ve dört kategori aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997) :

Aşama-1: Temel ikilik:

Öğrenciler dünyayı iki kutuplu olarak görür (biz-doğru-iyi ve öteki-yanlış-kötü).

Her şey için doğru cevap mutlakıyette saklıdır. Bilgi ve erdem, doğruluğun nicel büyümesi olarak algılanır ve ancak sıkı bir çalışma ve itaatle ortaya çıkar.

Aşama-2: Meşruiyet öncesi çeşitlilik:

Öğrenciler görüş ve fikirlerin çeşitli ve belirsiz olduğunu ve otorite tarafından söylenen “cevapları kendimiz için bulmayı öğrenebiliriz” öğretisinin kesin bir sonuç ortaya çıkarmayacağını düşünürler.

Aşama-3: İkinci derece çeşitlilik:

Öğrenciler çeşitliliği ve belirsizliği doğal olarak kabul eder ve otorite olarak görülen kişilerin cevabını bulamadığı alanları geçici olarak tanımlar.

Aşama-4: İlişkilerdeki çeşitlilik:

Öğrenciler belirsizliği doğal ve geniş bir alan olarak algırlar (böylece çoğulculuk düşüncede oluşur) ve öğrenciler belirsizliği herhangi bir bireyin kendi düşüncesini beyan edebilme hakkına sahip olduğu yapısız epistemolojik alan statüsü olarak düşünürler. Öğrenciler görelî, bağlamsal, nitelikli ve mantıklı düşünceyi otoritenin hâkimiyet alanı içindeki “onlar ne isterse” durumu olarak görürler.

Aşama-5: Görelî ve içeriğe bağlı ilişki:

Öğrenciler sahip oldukları bilgileri ve değerleri (otoritenin sahip olduğu bilgi ve değerler dâhil) içeriğe bağlı ve görelî olarak algırlar. Doğru-Yanlış şeklindeki ikilik duruma göre değişir şeklinde bir düşünce geliştirirler.

Aşama-6: Öngörülen temel görüşler:

Öğrenciler kişisel görüşler geliştirerek kesin/mutlak olarak gördükleri olgular dışında bir dünyaya adapte olma gerekliliğine inanırlar.

Aşama-7: Birincil görüşler:

Öğrenciler bazı alanlarda kendilerine göre temel görüşler oluştururlar.

Aşama-8: Temel görüşlere yönelim:

Öğrenciler temel görüşlerini tecrübe ile öğrenirler ve sorumluluğun öznel ve biçimsel durumlarını keşfederler.

Aşama-9: Görüş Geliştirme:

Öğrenciler çeşitli sorumluluklar arasından kendi kimliklerini oluştururlar ve görüş geliştirmenin devam eden ve yaygın bir yapıya sahip olan bir etkinlik olduğuna inanırlar (Schommer, 1989).

Bu dokuz aşama dualizm (dualism), çoğulculuk (multiplism), görecilik (relativism), bağlılık (commitment) olarak adlandırılan dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler şöyle açıklanabilir (Hofer ve Pintrich, 1997):

1- Dualizm (dualism):

Aşama 1 ve Aşama 2’den oluşmaktadır. Dualist bireyler, bilginin kesin/mutlak olduğuna (ya doğru, ya yanlış); doğru bilginin uzmanlar/öğreticiler tarafından oluşturulup öğrencilere iletildiğine inanmaktadır.

2- Çoğulculuk (multiplism):

Çoğulculuk kategorisi Aşama 3 ve Aşama 4'den oluşmaktadır. Çoğulcu bireyler, gerçeğin bilinebilir olduğuna; ancak uzmanların bilgisinin her zaman kesin olmayacağına 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- Görecilik (relativism):

Görecilik kategorisi Aşama 5 ve Aşama 6'dan oluşmaktadır. Göreci düşünen kişiler kendilerinin aktif bir üretici olduklarına ve mutlak gerçek olarak gördükleri olgular dışında kişisel görüşler geliştirerek ve göreci bir dünyaya adapte olma gerekliliğine inanırlar.

4- Bağlılık (commitment):

Bağlılık kategorisi Aşama 7, 8 ve 9'dan oluşmaktadır. Bağlılık düzeyindeki bireyler belli bir bakış açısı ya da görüşe karşı esnekler. Bu bireyler, ilişkiler, kariyer ve kişisel kimliklerine karşı yükümlü olduklarını iddia ederler ve güçlü bir biçimde de bağlılık gösterirler (Hofer ve Pintrich, 1997).

1.4.3. Magolda ve Epistemolojik Yansıtma Modeli

Baxter Magolda (1992); Perry (1970)'nin cinsiyetlere bağlı olarak geliştirdiği epistemolojik modellere benzer, cinsiyet değişkenini de kapsayacak şekilde epistemolojik yansıtma modelini oluşturmuştur. Bu çalışmalarda cinsiyet faktörünü ortadan kaldırmak için hem erkek hem de kadın katılımcılara daha önce kullanılan anketlere benzer bir ölçek olan Measure of Epistemological Reflection (MER) isimli epistemolojik yansıtma ölçeği uygulanmıştır. Magolda (1992) çalışmada kız ve erkek katılımcıların sayısını eşit şekilde belirlemiştir. Boylamsal çalışmalarla elde ettiği bulgulardan hareketle, bilmenin dört ardışık düzeyini; kesin/mutlak bilme (absolute), geçişsel bilme (transitional), bağımsız bilme (independent) ve bağlamsal bilme (contextual) şeklinde belirlemiştir.

Epistemolojik yansıtma modeli öğrenenlerin bilme yollarıyla eğitim alanındaki konular üzerine temellendirilmiş bir modeldir (Hofer, 2001). Magolda (1992) her bir bilme yolunun, öğrenme ortamlarındaki öğrenenin, akranların ve öğretmenin belirli beklentilerine öncülük ettiğini ve öğrenmenin nasıl değerlendirilebileceğinin ve eğitsel kararların nasıl alınabileceğinin anlaşılmasında önemli katkılar sağlayacağını ileri sürmüştür. Magolda bu kapsamlı çalışmaları sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleriyle ilgili önemli bilgileri ortaya

çıkarmış ve her iki cinsiyet için de geçerli ve öğrenmenin kolaydan zora doğru gelişimini gösteren dört öğrenme stili geliştirmiştir (Turgut, 2007).

Yukarıda bahsedilen bu dört değişik bilme yolu aşağıdaki gibidir (Eroğlu, 2004):

1-Mutlak (Absolute) Bilme:

Bilgi kesin veya mutlaktır. Bilgi ancak öğretmenden elde edilebilir. Kesin/mutlak öğrenmede öğrencinin rolü bilgiyi öğretmenden almakla sınırlıdır. Öğretmenin görevi öğrencilerin bilgiyi anladıklarından emin olarak bilgiyi en uygun şekilde onlara aktarmaktır. Öğretmenler öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini belirlemek için değerlendirme yapmak zorundadır.

2- Geçişsel (Transitional) Bilme:

Bilgi kısmen mutlak kısmen de muğlaktır. Bu nedenle öğrencilerin rolü kendisine verilen bilgiyi ezberlemekten ziyade onu anlamaya çalışmaktır. Öğrencilerin, öğretmenden beklentisi ise bilgiyi aktarma ve uygulamada gerekli yöntemleri kullanmalarınıdır. Yapılacak değerlendirmede ise öğrencilerin kullanılan materyali anlayıp anlamadıkları ölçülmelidir.

3- Bağımsız (Independent) Bilme:

Bilgi muğlaktır. Çünkü herkesin kendine özgü bir inancı vardır. Böylece, öğrenciler kendilerinin eşit olduğunu düşünür ve kendi bakış açılarını korurlar. Öğrenciler öğretmenlerden bağımsız düşünmeyi ve bu konuda desteklenmelerini beklerler. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek bağımsız öğrenmeyi tetiklemelidir.

4- Bağlamsal (Contextual) Bilme:

Bilgi muğlaktır. Öğrencinin görevi, problemleri anlamaya çalışmak, sahip oldukları bakış açılarını değiştirmek ve bilgiyi bütünleştirip uygulamaktır. Öğretmenin rolü ise öğrencilerin bakış açılarını eleştirmektir. Değerlendirme beceriyi doğru olarak ölçmelidir. Öğretmen ve öğrenci aynı amaç için çalışmalı ve gelişimi beraber yaşamalıdır.

1.4.4. King-Kitchner ve Yansıtıcı Yargı (Reflective Judgement) Modeli

Perry (1970) ve Dewey (1938)'in yansıtıcı düşünme çalışmaları ışığında King ve Kitchener (1994), akıl yürütme sürecini şekillendiren epistemik kabuller üzerine odaklanmışlardır. Araştırmacılar, sürdürdükleri çalışmalar da lise öğrencilerinden orta yaşlı yetişkinlere kadar bir dizi bireyle 15 yıla yayılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırmalarının

sonucunda yeni bir epistemolojik gelişim modeli olarak yansıtıcı karar alma modelinin en son halini oluşturmuşlardır (Turgut, 2007).

Yansıtıcı yargı modelinin, eleştirel düşünme yaklaşımıyla olan benzerliği dikkat çekmekteyse de bu model, entellektüel süreçlerde kapalı uçlu olmaktan çok, açık uçlu problem çözümlerine odaklanması, epistemolojik varsayımları merkeze alması ve gelişim basamaklarını içermesi nedeniyle eleştirel düşünme yaklaşımından önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Hofer, 2001). King ve Kitchener'in (1994) yansıtıcı yargı modeli sıralı bir gelişim modelidir. Aşamalar sırasıyla; kesin bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği ve bir bireyin bilgiyle ilgili çıkarımları doğrultusunda nasıl doğrulandığını kapsamaktadır (Kitchener vd., 1989). King ve Kitchener (1994)'in yansıtıcı yargı yaklaşımı; bireylerin yapısal problemleri nasıl algılayıp mantıklı hale getirdiklerini açıklayan ön-yansıtıcı, yarı-yansıtıcı ve yansıtıcı seklinde üç temel düzeyde incelenebilecek yedi basamaklı bir modeldir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Epistemolojik gelişim düzeyine göre; birinci evredeki kişiler bilginin kesin/mutlak olduğuna ve bu bilgilerin ancak birey tarafından doğrudan gözlem yoluyla edinilebileceğine inanmaktadırlar. İkinci evredeki bireyler de bilginin kesin/ mutlak olduğuna fakat bilginin yalnızca doğrudan gözlem yoluyla değil de otoritelerden edinilebileceğine inanmaktadırlar. Üçüncü evrede bulunan bireyler otoritelerden edinilen bilgilerin kesin olamayacağına, dördüncü evredeki bireyler ise bilginin mutlak/kesin olamayacağına inanmaktadırlar. Beşinci evredeki bireyler, bilginin kişisel algılama ve değerlendirme ölçütlerine bağımlılığı sebebiyle bağlama özgü ve öznel olduğuna inanırlarken, altıncı evredeki bireyler bilginin farklı kaynaklardan edinilen verilerin değerlendirilmesine dayalı biçimde bireysel olarak yapılandırıldığına inanmaktadırlar. Yedinci evredeki bireyler de bilginin etkin biçimde kişisel olarak eldeki konuya veya probleme ilişkin veri ya da kanıtların araştırılması ve bunların değerlendirilmesi sürecinin bir ürünü olduğuna inanmaktadırlar(Deryakulu, 2006).

1.4.5. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi

Schommer'in (1990), epistemolojik inanç kuramının temeli bazı araştırmalara dayanmaktadır. Bilginin “yapısı”, “kesinliği” ve “kaynağı” boyutunu Perry (1970)'nin araştırma ve kuramından, “bilgi kontrolü” boyutunu Dweck ve Leggett (1988)'in öğrencilerin zekânın doğası hakkındaki inançları hakkındaki araştırmasından, “bilgi edinme hızı” boyutunu ise Schoenfeld (1983, 1985)'in zekânın doğası olarak öğrencilerin geometri ispatları üzerine yapmış olduğu çalışmalarından yola çıkarak geliştirmiştir.

Schommer (1990), bireysel epistemolojiyi az ya da çok bağımsız bir inanç sistemi olarak karakterize etmiş ve epistemolojinin anlama ve öğrenme üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu vurgulamıştır. Schommer (1990), bireysel epistemolojiyi çok boyuttan oluşan bir yapı olarak tanımlarken, bilginin doğası hakkındaki inançların tek boyutta elde edilemeyecek kadar karmaşık bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Schommer'e göre epistemolojik inançlar sadece bilgi ile ilgili inançları kapsamayarak, bilginin alınması, entegre edilmesi ve kullanılması sürecine ilişkin bireylerin öğrenmeleri hakkındaki inançları da kapsmalıdır. Bu nedenle epistemolojik inanç kavramını, tek boyutlu bir yapıdan çıkararak çok boyutlu bir yapı olan bağımsız bir inanç sistemine dönüştürmüştür. Schommer, "bağımsız inanç sistemi" ifadesiyle de sistem içindeki inanç alt boyutlarının birbirleriyle farklı oranlarda gelişebileceğini ileri sürmüştür.

Bu öncü çalışmaların ışığında Schommer, epistemolojik inançları kuramsal olarak beş boyutlu bir yapıda kavramsallaştırmıştır: (1) Bilginin kaynağı uzmanlardır, (2) Bilgi kesindir, (3) Bilgi basittir, (4) Öğrenme yeteneği doğuştandır ve (5) Öğrenme hemen gerçekleşir (Schommer, 1990, 1993b; Schommer ve Walker, 1997). Bu beş boyuttan hareket eden Schommer üniversite öğrencilerinin bilginin doğasına olan inançlarını test etmek ve epistemolojik inanç boyutlarını ölçmek amacıyla yapmış olduğu ön çalışmalardan yararlanarak beş boyuttan ve 63 maddeden oluşan Epistemolojik İnanç Ölçeğini (Epistemological Beliefs Questionnaire) oluşturmuştur.

Schommer (1990) daha sonra bu beş boyutlu yapının geçerliliğini test etmek amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda epistemolojik inançların dört bağımsız boyuttan meydana geldiğini belirtirmiştir. Bunlar; **bilgi basittir, bilgi kesindir, öğrenme hemen gerçekleşir** ve son olarak **öğrenme yeteneği doğuştandır**.

İlk boyut olan **bilgi basittir (Simple Knowledge)** boyutu, bilginin yapısına ilişkin inançları içermektedir. **Bilgi kesindir (Certain Knowledge)** boyutu; bilginin kesinliğine ilişkin inançları içermektedir. **Hemen gerçekleşir (Quick Learning)** boyutu; öğrenme sürecinin hızına ilişkin inançları içermektedir ve **öğrenme yeteneği doğuştandır (Innate Ability)** boyutu, öğrenme sürecinin denetimine ilişkin inançları içermektedir (Deryakulu, 2006).

1.4.6. Belenky ve Kadınların Bilme Yolları Modeli

Belenky ve arkadaşları (1986) Perry'nin erkek ağırlıklı bir grupla çalışmasını ve elde ettiği sonuçları tüm üniversite öğrencilerinin genellemesini ciddi biçimde eleştirmişlerdir.

Belenky ve arkadaşları (1986) Perry'nin erkeklerden oluşan örneklemeden elde ettiği sonuçların, kadınların epistemolojik inanışlarına tamamen tercüman olamayacağını ileri sürerek çoğunluğu üniversite öğrencisi olan kadınların epistemolojik inanışlarını araştırarak yeni bir model geliştirmişlerdir. Araştırmalarında 135 kadına ulaşımlar ve onların mülakat yolu ile “ahlak, bilişsel ve kişisel gelişimlerini” yansıtan pek çok açık uçlu soruya cevap vermelerini istemişlerdir. Çalışmaları sonucunda kadınların epistemolojik gelişimlerini beş temel gelişimsel konuma ayırmışlardır (Aksan, 2006).

1- Sessizlik (Silence): Bu evredeki kadınlar kendilerini kafası çalışmayan/aqlını kullanamayan, sesi çıkmayan ve otoriteye boyun eğen bireyler olarak görmektedirler.

2- Edinilen/Algılanan Bilgi (Received knowledge): Kadınlar bilgiyi her şeyi bilen dış otoritelerden elde edebilir, hatta bu bilgiyi işleyebilirler. Kendilerini bilgiyi oluşturan veya bilgi kaynağı olarak düşünmezler ve bilgiyi de kendileri oluşturamazlar. Bu evrede bilginin doğruluğunu sorgulamaya gerek yoktur. Çünkü zaten bilgi uzmandan başka bir deyişle bir bilenden öğrenilir; ayrıca bu bilgi farklı şekillerde kullanılamaz, sadece hafızaya depolanır ve hatırlanır.

3- Öznel Bilgi (Subjective knowledge): Bilgi ve gerçek, kişiye özeldir. Bu evredeki kadınlar otoriteden elde edinilen bilgiyi sorgular ve çoklu gerçekliklerin farkındadırlar.

4- İşlemsel Bilgi (Procedural knowledge): Kadınlar bu evrede öğrenebilirler; bilgiyi edinir ve ifade edebilirler.

5- Yapılandırılmış Bilgi (Constructed knowledge): Kadınlar tüm bilgilerin bir bağlama dayalı olduğunu düşünür, kendilerinin bilgiyi yapılandırabildiklerini, oluşturabildiklerini görür ve hem objektif hem de subjektif bilme stratejilerini kabul ederler (Brownlee ve diğ. 2001; Deryakulu, 2004; Whitmire, 2003).

1.5. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN OLUŞUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Epistemolojik inançlarla ilgili yapılan çalışmalarda, bu inançların zamanla değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişimde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Cinsiyet , yaş, sınıf düzeyi, içinde yaşanılan kültür, sosyo-ekonomik durum, uyruk, zihinsel gelişim, fakülte, lise türü, not ortalaması, yaşanılan yerleşim alanı, denetim odağı, teknolojiyi kullanma, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği, öğrenim görülen alan, aile yapısı, branş bu faktörlerden bazılarıdır (Chan ve Elliott, 2004; Brownlee vd., 2001; Hofer; Buehl, 2003;

Marrs, 2005; Paulsen ve Wells, 1998; Schommer, 1990; Schommer-Aikins ve Easter, 2006; Schommer vd., 1997; Schommer-Aikins, 2004).

Yaş faktörünün değerlendirildiği çalışmalarda Schommer (1990), yetişkinlerin epistemolojik inancın alt boyutlarında daha gelişmiş inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak yeteneğinin doğuştan gelen sabit bir yetenek olmadığına ve bireylerin yaşı ilerledikçe de yeteneklerini geliştirilebileceğine dair inanca sahip oldukları söylenebilir. Paulsen ve Wells (1998) de yapmış oldukları çalışmalarında öğrencileri yaşlarına göre 17–24 ve 25 ve yukarısı şeklinde ayırmışlar; 25 yaşın üzerindeki öğrencilerin epistemolojik inançlarının “Sabit Yetenek” alt boyutunda 17–24 yaşları gurubundaki öğrencilere göre daha az gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların aksine yaş faktörünün epistemolojik inançların üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşmış araştırmalar da bulunmaktadır (Kıralp vd., 2008; Rakıcıoğlu, 2005; Yılmaz, A., 2007).

Schommer (1993), ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ve epistemolojik gelişimlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiğini saptanmıştır. Eroğlu ve Güven (2006)’de araştırmalarında, öğrenciler arasında epistemolojik inançların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna ilişkin, erkeklerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inancı daha fazla taşıdıkları, kızların ise erkeklere kıyasla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanca daha çok sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Enman ve Lupart (2000)’ın üniversite düzeyindeki öğrenciler, Neber ve Schommer-Aikins (2002) ise ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarda ise, 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. Cinsiyet faktörü ile epistemolojik inançların ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda, epistemolojik inançların cinsiyet faktöründen etkilendiğini ileri süren çalışmalar ile birlikte bu ilişkinin yeterince kanıtlanmadığını ileri süren değerlendirmelere de rastlanmaktadır (Izgar ve Dilmaç 2008; Karhan, 2007; Kaygın vd., 2010; Önen, 2007; Rakıcıoğlu, 2005).

Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe bilgi ve öğrenme ile ilgili inançlarının daha karmaşık hale gelebileceği düşünülerek öğrencilerin sınıf düzeylerinin epistemolojik inançlardaki değişikliklere katkı sağlayıp sağlamadığı ve bu değişiklikleri açıklayıp açıklayamadıkları da araştırma konusu olmuştur (Eroğlu, 2004). Epistemolojik inancın sınıf

düzeyinden etkilendiği ortaya çıkarmıştır (Jehng, Johnson ve Anderson,1993; Kurt, 2009; Yılmaz, 2007). Sınıf düzeyi ile epistemolojik inançlar üzerine yapılan farklı araştırmalarda ise sınıf düzeyinin epistemolojik inançlar ile birlikte olgunlaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Meral ve Çolak, 2009; Oğuz, 2008; Öngen, 2003; Paulsen ve Wells,1998; Rakıcıoğlu, 2005).

Schommer (1990), üniversite öğrencilerinin aile özelliklerinin ve eğitim geçmişlerinin epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu tespit etmiştir. Ailelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilere aile içinde sorumluluk verildikçe ve çocuklara düşüncelerini oluşturmaları noktasında bir ortam sağlandıkça epistemolojik inançlarının da geliştiği görülmüştür. Bu çalışmaya paralel olarak Özkal ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları araştırma ile Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada da sosyo-ekonomik statünün epistemolojik inançları anlamlı şekilde desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların epistemolojik inançlarının daha gelişmiş düzeye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların aksine Oğuz (2008), anne-baba eğitim düzeyi değişkeninin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Schommer (1993), cinsiyet, sınıf değişkenleri dışında zekâ düzeyinin de epistemolojik inancı etkilediğini değerlendirmiştir. Schommer ile birlikte Calvert, Gariglietti ve Bajaj (1997) yapmış oldukları çalışmada, epistemolojik inançlar ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkide, öğrenmenin hemen gerçekleşmesi gerektiğine güçlü biçimde inanan lise öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenim görülen alan değişkeni ile yapılan araştırmalarda ise; Jehng, Johnson ve Anderson (1993) sosyal bilimler ve sanat alanlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançları mühendislik ve işletme alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre gelişmiş/olgunlaşmış olduğunu bulgulamışlardır. Strobel, Cernusca ve Jonassen (2004) de benzer şekilde sosyal bilimler, güzel sanatlar, işletme ve mühendislik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu araştırmalarında, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenim görülen alanlara göre değişebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

1.6. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN ÖĞRETME SÜRECİNE ETKİLERİ

Epistemoloji eğitim alanını hem etkileyebilen hem de eğitim sürecinden etkilenebilen dinamik bir alandır. Bir bireyin epistemolojik inanışlarını belirleyen birçok etmen vardır. Bu etmenlerin belirlenmesi gerek eğitim öğretim ortamlarının, gerekse öğretim

sürecinin geliştirilmesinde önemlidir. Bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların, öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun eğitim alanında çalışan araştırmacılar tarafından fark edilmesi ile birlikte hem öğretmenlerin hemde öğrencilerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik çalışmaların sayısının günümüzde arttığı anlaşılmaktadır (İçen, 2012)

Amerika, Avrupa ülkeleri ve bazı Asya ülkelerinde eğitim ve epistemolojik inançların birlikte ele alındığı çalışmaların oldukça önemsendiği görülmektedir. Epistemolojinin öğretim sürecine etkisinin incelendiği bu araştırmalarda; genel olarak öğretmen, öğretmen adayları veya öğrenciler ile çalışıldığı görülmüştür. Bu araştırmaların metodolojileri incelendiğinde ise hem nitel hem de nicel verilerin elde edildiği ve bu verileri elde etmede özellikle öğretim yaklaşımları ve stratejiler üzerinde durulduğu görülmüştür (Demir ve Akınoğlu, 2010).

Günümüz eğitim anlayışında klasik davranışçı yaklaşımın yerine, merkezine öğrenciyi alan yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı görülmektedir. bu yaklaşım öğrenen merkezli bir yaklaşımdır ve öğretme süreçlerinin tamamında bu durum söz konusudur. Bu süreç içerisinde özellikle öğretmenler ile öğrencileri arasındaki etkileşim büyük önemli bir yer tutmaktadır. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin geçmişten getirdikleri bilgileri, yaşam tarzları, aile ve çevre kültürleri, kişilik özellikleri inançlarını etkilemekte ve epistemolojik inanışların oluşmasını sağlamaktadır. Bu inanışlar sonucu eğitim ortamı şekillenmekte ve epistemolojik inançlar hem etkileyen hem de etkilenen bir kavram olarak öğretim sürecinde yerini almaktadır (Demir ve Akınoğlu, 2010).

Shommer (1990) epistemolojik inançları, kişilerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda öğretim ortamlarının nasıl tasarlanacağı epistemolojik inançlarla bağlantılı olarak değişime uğramaktadır. Bununla birlikte epistemolojik inançlar, öğretmenlerin sınıfı nasıl yöneteceğini, hangi öğretme yöntem ve tekniklerini kullanacaklarını ve öğrenmede neye odaklanacaklarını büyük oranda etkilemektedir. Bundan yola çıkarak öğretimin tasarlanması ve uygulanması aşamalarında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının önemli olduğunu belirten Hanafin ve Hill (2002), epistemolojik inançların öğretmen davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu değerlendirmişlerdir.

Kuramsal anlamda öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlar ile bu inançların öğretim sürecine yansımalarına yönelik tartışmaların sayısının fazla olmasına rağmen eğitim ortamlarında bu durumun yeteri kadar araştırılmadığı görülmüştür. 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, 2004).

Eğitimin vazgeçilmez ögesi olan öğretmenler öğretme sürecinin ana aktörleridir. Öğretmen yetiştirme programlarının tasarlanmasında, düzenlenmesinde ve uygulanmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilinmesi önemli görülmektedir (Öngen, 2003). Öğretmenlerin bu öğretme sürecini en iyi şekilde yönetmeleri, doğru stratejileri belirlemeleri ve başarıyı yakalayabilmeleri için öğretmen inançlarının doğru şekilde belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bir sonraki adım ise öğretmen inançlarını olumlu yönde değiştirmek olmalıdır (Karhan, 2007).

1.6.1 Epistemolojik İnançların Geliştirilmesi

Howard ve arkadaşları (2000) öğretmenlerin epistemolojik inançlarının değişebilirliğini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının; *bilgi basittir, öğrenme hemen gerçekleşir ve bilgi kesindir* boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiğini, *sabit yetenek* alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar yaptıkları çalışma sonucunda iki sonuca ulaşmışlardır;

1-) Öğretmen eğitiminde, yapılandırmacı yaklaşımlar epistemolojik inançların değişimini desteklemektedir,

2-) Epistemolojik inançlar kısa süre içerisinde de değişime uğrayabilir. Dolayısıyla epistemolojik inançlar istikrarlı bir yapıya sahip değildir.

Bu çalışma ile birlikte gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla paralellik gösterdiği ve bu sebeple yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının daha etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin epistemolojik inançların daha gelişmiş/olgunlaşmış duruma getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Howard, v.d.2000)

Başka bir araştırmada Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis (2001), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını geliştirmek için bir yıl süren bir bilgilendirme programı uygulamışlardır. Neticesinde, bilgilendirme programının uygulandığı grup ile kontrol grubunun epistemolojik inançları karşılaştırılmış ve bilgilendirme programı uygulanan gruptaki öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının anlamlı olarak daha gelişmiş/olgunlaşmış durumu geldiği görülmüştür.

1.7. ÖĞRETME STİLİ

1.7.1. Öğretme Stilinin Tanımı

Geçtiğimiz on yıl içerisinde yurtiçinde ve yurt dışındaki çalışmalarda öğretmen ve öğrenciler ile yapılan araştırmaların birçoğunda incelenen ve sıklıkla çalışılan konulardan biride öğretme stilleri olmuştur. İngilizce “style” sözcüğünün Türkçe karşılığı sıklıkla “tarz”, “yöntem”, “yaklaşım” olarak çevrilse de, Türk Dil Kurumu(2012)’na göre stil, kelime anlamı olarak tarz, üslup bir başka bir ifadeyle kendine özgü bir anlayış, yapı olarak açıklanabilir. Stil, bireyi diğerlerinden ayıran bir özellik taşır ve bireyin kendine özgü, hem kişiliği hem de entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel bir özelliktir (Riding ve Rayner, 1998). Doğası gereği, stil zor değişen ve nörofizyolojik temeli olan bir değişkendir (Cengizhan, 2006).

Eğitim literatürü içerisinde stil kavramının dikkat çekmesi ise özellikle öğretmenlerin bireysel ve öğretimsel farklılıklarını inceleyen çalışmaların sayısının artması ile olmuştur. Nitekim öğretme stili, öğretmenlerin kendilerini öğrenciye sunumlarında, öğrencilerle etkileşimlerinde, bilgi transferinde, görevlerin yönetiminde, devam eden işlerin kontrolünde ve öğrencilerin alana alışması gibi öğretme sürecinin her aşamasında etkili olmaktadır. Rita Dunn tarafından 1960 yılında ortaya atılan öğrenme stili kavramı ile birlikte insanların birbirinden farklı biçimde bilgiyi aldıklarını, işlediklerini, depoladıklarını, geri getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya konmuştur ve bu konu 1960’lardan çok sonraları okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2001). Bu anlamda Grasha (2002) öğretme stilini, eğitimcilerin öğretim süreci içinde sergiledikleri davranışlarda gösterdikleri süreklilik ve tutarlılık olarak belirtmektedir.

On dokuzuncu yüzyılın başlarından itibaren öğretmenlerin öğretme davranışları hakkında araştırmalara başlanmıştır. Genel olarak bu çalışmalarda öğrencilerin, kendi öğretmenlerini nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. 1930’ların başından itibaren eğitim araştırmacıları öğretmenlerin öğretme davranışlarındaki benzerlikleri gözlemlemeye ve tanımlamaya yönelik araştırmalara yoğunlaşmışlardır. 1960’lı yıllarda ise eğitimciler etkili öğretmen davranışlarını tanımlamışlar ve bu davranışlara ilişkin ölçekler geliştirmişlerdir (Reed ,2001).

Ocak (2017) öğretmenlerde bulunması gereken roller çeşitli sınıflamalara tabii tutulsa da, en önemlisinin mesleki profesyonellik olduğunu ve öğretmenin mesleki profesyonelliğinin öğretme gücüyle ölçülebileceğini belirtmiştir. Öğretmenin bunu yapabilmesi içinde öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişimin olması gerekmektedir.

Bu anlamada bir öğretmenin, öğretme faaliyetlerini yerine getirebilmesi sadece alan bilgisine bağlı değildir. Bu bilgileri en verimli şekilde öğrencilerle paylaşabilmesi için profesyonel öğretme stillerini öğrenip onları uygulaması gerekmektedir.

1.7.2. Öğretme Stili Modelleri

Bu bölümde Fischer, Dunn, Witkin, Ellis, Brostrom, Broudy, Butler, Joyce ve Weil ile son olarak da araştırmamızın teorik çatısını oluşturan Grasha (1996)'nın öğretme stili modelleri incelenmiştir.

1.7.2.1. Fischer Öğretme Stili Modeli

Öğretmenleri sınıf ortamında gözlemleyen Fischer ve Fischer (1979) kendilerine özgü yeni bir model oluşturmuşlardır. Onlara göre; öğretmenlerin öğretme stilleri öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir. Araştırmacılara göre öğretme stili, öğretme yönteminden farklıdır. Stil her bir öğretmen için farklı şekillerde tanımlanmıştır. İki öğretmenden her biri anlatım, küçük grup tartışması, görsel-işitsel araçları kullanabilir. Bu noktaya açıklık getirmek için Fischer ve Fischer (1979) öğretime ilişkin altı tane stil belirlemiştir:

1. Görev-Odaklı Öğretmen (Task-Oriented Teacher): Öğretmen, öğrencilerden iyi bir performans bekler. Öğretmen, kullanılacak materyalleri belirler ve öğrencilerden ne yapacaklarını, onlardan nasıl bir görev ve ödev beklediğini anlatır.

2. İşbirlikçi-Planlayıcı Öğretmen (Cooperative-Planning Teacher): Öğretmen öğrencilerin fikirlerine saygı göstererek onları derse katılımları konusunda cesaretlendirir. Öğretmen, ders sürecini öğrencilerle birlikte planlar ve öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik eder.

3. Çocuk Merkezli Öğretmen (Child-Centered Teacher): Öğretmen, programı çocuğun ilgisine ve merakına göre şekillendirilir. Çocuğun ilgisini çekecek materyaller hazırlarlar. Burada çocuğun ilgisi öğretmenin ön hazırlığından önce gelir.

4. Konu Merkezli Öğretmen (Subject-Centered Teacher): Öğretmen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından çok öğretilen konunun üzerinde yoğunlaşır. Öğretilen konular öğrencilerin ihtiyaçlarından önce gelir.

5. Öğrenme Merkezli Öğretmen (Learning-Centered Teacher): Öğretmen öğrencileri özerk olmaya teşvik eder. Öğrencilerde öğrenmeyi sağlamak amacıyla onlara özerk bir şekilde yardım eder.

6. Duygusal Olarak Heyecan Verici Öğretmen (Emotionally Exciting Teacher):

Öğretmen sınıfa şevkle girer ve genel olarak heyecanlı, hareketli ve duygu dolu bir sınıf atmosferi yaratır. Öğretmen öğretimi mümkün olduğu kadar özendirici hale getirmeye çalışır, heyecanlı ve yoğun duygusal halini ortama yansıtır. Ters olan duygularını ise bastırır.

Öğretme stillerini sadece bir düz anlatım olarak kabul etmek doğru değildir. Öğretmenler ile öğrencilerin birlikte etkileşimi ile öğretme stilleri oluşmaktadır. Öğretmenler kullanacakları ve tercih edecekleri eğitim anlayışları ile birlikte kendilerine en uygunu öğretme stilini bulmalıdırlar (Heredia, 1999).

1.7.2.2. Dunn Öğretme Stili Modeli

Dunn öğretme stili modeli, bireylerin biyolojik ve gelişimsel olarak bir bütününe sahip oldukları düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Dunn ve Dunn (1979) oluşturdukları öğretme stili modelinde öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğretmeye çalıştıklarına dikkat çekmişler ve yaptıkları çalışmalarda öğretme stilinin konuya ve duruma göre değişebileceğini vurgulamışlardır.

Dunn ve Dunn (1993) daha sonra kendi öğretme stili modellerini yeniden gözden geçirmişler ve eğitim felsefesi, öğretimi planlama, değerlendirme teknikleri, öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, öğretim özellikleri, öğretim çevresi ve öğrencileri gruplandırma olmak üzere dokuz boyut belirlemişlerdir. Dunn ve Dunn (1993), öğretmenlerin birçoğunun kullandıkları öğretme yöntemlerinden dolayı çok bireyselleştiklerini savunmakta ve bu yüzden de bireysel yöntemi kullanan öğretmenlerin kendi stillerini genişletme ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadırlar.

1.7.2.3. Witkin Öğretme Stili Modeli

Witkin ve diğerleri (1971) bilişsel stilin öğrenci-öğretmen ilişkisinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Witkin ve diğerleri (1977), öğretme stili modelini alan-bağımlı ve alan-bağımsız öğrenme teorisi üzerine kurmuştur. Alan bağımlı ve alan bağımsız stillerinin sahip olduğu özellikleri şu şekilde ifade etmişlerdir;

a. Alan-Bağımsız Öğretmen: Ders planı öğrencilerin en yüksek düzeyde katılımını destekleyecek şekilde oluşturulur. Tartışma yöntemine önem verir. Öğrenme ortamı oluştururken öğrencilerin ihtiyaçlarını da dikkate alır. Sınıfta özgün nitelikli ilişkiler ve yeni öğrenme konuları oluşmasını sağlar.

b. Alan-Bağımlı Öğretmen: İyi yapılandırılmış bir sınıfı yönetir. Sınıfın amaçlarını ve temposunu yönlendirir. Öğretmen, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve etkileşimine yer vermez. Öğretmen, olayları, konuları ve öğrenciler arasındaki ilişkileri topluca değerlendirir (Allen, 1988; Lee, 2004).

1.7.2.4. Ellis Öğretme Stili Modeli

Ellis (1979)'e göre öğretme stili, öğretmenin öğretim sürecinde sergilediği davranışlardır. Bu modelde; öğrenme-öğretme süreci içinde öğretmen kararlarının, öğretmenin ihtiyaçlarına, kişiliğine, ruh haline veya geçici heveslerine değil de önceden ispatlanmış bilgilere dayandırılmasıdır. Ellis'in modeli aşağıdaki stratejileri içermektedir:

1. Öğretmenin kavramları basitten karmaşığa doğru öğretmesi.
2. Öğretmenin yapı sağlaması ya da sağlanan yapı ile öğrencilerin uzlaşmalarını sağlaması.
3. Öğretmenin empati gelişimini teşvik etmesi.
4. Öğretmenin öğrencilerin duygu ve düşünceleriyle derse katılmalarını istemesi.
5. Öğretmenin çözüm yollarını oluşturma ve test etmede öğrencilere yardım etmesi.
6. Öğretmenin öğrencilerin grup tartışmalarına ve etkinliklere katılımını cesaretlendirmesi.
7. Öğretmenin çalışmaya ilişkin konu ve materyalleri seçmesi ya da öğrencilerin seçmesine izin vermesi.
8. Öğretmenin öğrencilerin yaratıcı problem çözmelerine ve alternatif çözüm yollarını test etmelerine imkân vermesi.

1.7.2.5. Brostrom Öğretme Stili Modeli

Brostrom (1975) öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim sürecinde öğretmenlerin sözel davranışlarını incelemiş ve bu modeli oluştururken Bibace, Byrne ve Long (1976)'un öğretmenlerin sözel davranışlarına ilişkin oluşturduğu ısrarcı, öneren, işbirlikçi ve kolaylaştırıcı kategorilerine dayandırmıştır. Brostrom (1975) geliştirdiği öğretme stili modelinde öğretmenlerin sözel davranışları için dört stil belirlemiştir. Bunlar;

- Davranışçı
- Yapısalcı

- İşlevci
- Hümanist

1.7.2.6. Broudy Öğretme Stili Modeli

Broudy (1982) araştırmalardan yola çıkarak üniversite öğretim elemanlarının ve bu düzeyde eğitim veren diğer kurum öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları üç öğretim stilini ortaya koymuştur:

1. Öğretici Öğretmen (Didactic Teachers): Bu stile sahip öğretmenler öğrencilere karşı mesafeli, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlıdır. Hafızaya, alıştırmaya ve özel bilgileri öğretmeye önem verirler. Sınıfta öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı benimseyerek sadece konunun öğretimine odaklanırlar.

2. Problem Çözücü Öğretmen (Heuristic Teacher): Bu stildeki öğretmenler için önemli olan husus ders konularının günlük hayatla bağlantısını kurmak ve bunu nasıl kullanacaklarını anlatmaktır. Öğrenciyi ezberlemekten çok düşünmeye yönlendirir. Öğretmen çoğunlukla problem çözme yaklaşımını kullanır.

3. Danışman Öğretmen (Philetic Teacher): Bu stilde öğretmen, sınıfın akıl hocasıdır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki karşılıklı etkileşim ön plandadır. Öğretmen, sorumluluk duygusunun kazandırıldığı güvenli ve sıcak bir öğrenme ortamını oluşturmaya çalışır. Öğretmen öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile ilgilenir, onlara akılcı öneriler sunar.(Akt. Hudak ve Anderson, 1984).

1.7.2.7. Butler Öğretme Stili Modeli

Butler (1987) öğretmenin kendisi tarafından yapılan öğretim etkinliklerine karşı öğrencinin tutumunu güçlü bir şekilde ortaya koymasının öğretim stilini şekillendirdiğini bunun da ancak öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir etkileşimle oluşabileceğini ileri sürmüştür. Butler (1987) öğretmenleri gözlemleyerek dört stil tanımlamıştır (Üredi, 2006).

1. Somut Ardışık (Concrete Sequential): Bu stilde öğretmen yapılandırılmış görevler sunar, uygulamalı öğrenmeyi vurgular, yaparak öğrenme deneyimlerini kullanır, yüksek başarı beklentisine sahiptir, görev odaklıdır, geleneksel metotları kullanır, iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı sağlar.

2. Soyut Ardışık (Abstract Sequential): Öğretmen geleneksel sınıf ortamından hoşlanır, 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, öğretmen-öğrenci etkileşimine önem verir.

3. Soyut Rastgele (Abstract Random): Öğretmen öğrenci gelişimine 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.

4. Somut Rastgele (Concrete Random): Öğretmen rehber ve kolaylaştırıcı bir rol oynar, olasılıkların araştırılması ve incelenmesine vurgu yapar, sınıfta çok çeşitli ve alışılmamış etkinlikler kullanır, öğrencilerin anlayışlarına ve karşı düşüncelerine değer verir, öğrencilerin sorumluluk ve liderlik duygusunu kazanmalarına çabalar, araştırmayı, bağımsız çalışmayı ve çeşitli öğrenme yollarını destekler, öğrencilerin diğer insanlardan öğrenmelerini, onlarla birlikte çalışmalarını cesaretlendirir.

1.7.2.8. Joyce ve Weil Öğretme Stili Modeli

Joyce ve Weil (1980), ilk olarak öğrenci performanslarını geliştirmeyi temel alan üç öğretim stili tanımlamışlardır:

1. Doğrudan öğretim stilleri, öğretmen görüşü doğrultusunda konuların ve sınıfın yapılandırılması ile öğrencilerin gelişimlerini sağlar.

2. Öğrenmeye odaklanma, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak öğretmenin hangi öğretim yöntemini kullanacağını bilmesi öğrencilerin minimum düzeyde öğrenmesini sağlar.

3. İşbirlikli öğrenim yaklaşımı, öğrencilerin konuları değişken bir performansla öğrenebilmelerine olanak sağlar ve birbirleri ile işbirliği içinde olmalarını zorunlu kılarak performanslarının artmasını sağlar (King, 2003).

Daha sonra Joyce ve Weil (1986), öğretmenlerin öğretim sürecindeki etkinliklerini temel olarak öğretim stillerini belirlemişler ve dört öğretim stili modeli oluşturmuşlardır.

1. Bilgiyi İşleme Yaklaşımları (Information Processing Approaches): Yetenek kavramını, tümevarım yoluyla düşünmeyi, sorgulama eğitimini, açıklayıcı öğretimi ve bilimsel sorgulamayı içerir.

2. Bireysel Yaklaşımlar (Personal Approaches): Yönlendirilmemiş öğretim, benzerlikler kurma, farkındalık eğitimi ve sınıf toplantılarını içerir.

3. Sosyal Yaklaşımlar (Social Approaches): Grup araştırmalarını, rol oynamayı, grup eğitimi ve sosyal bilimler araştırmalarını içerir.

4. Davranışsal Sistem Yaklaşımları (A Behavioral System Approaches): Davranış değişikliğini, programlanmış ğretimi, tam öğrenmeyi ve doğrudan ğretimi içerir (Mawhinney, 2002).

1.7.2.9. Grasha ğretme Stili Modeli

Grasha (1994) yapmış olduğu araştırmalar sonucunda öğretme stilini, öğretmenlerin eğitim ortamlarında sergilediği davranışlar, ihtiyaçlar ve inanışlar modeli olarak tanımlamıştır. Grasha (1994; 1996; 2002) yaptığı çalışmalar sonucu öğretme stillerini beş kategoride değerlendirmiştir. Bunlar; **uzman, otoriter/resmi, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci** modellerdir.

Grasha'nın yukarıda belirtilen öğretme stilini benimsemiş öğretmenlerin özelliklerini şoye açıklanabilir (Grasha, 19996):

1. Uzman (Expert): Bu modelde bulunan öğretmenler öğrencileri için gerekli bilgi, donanım ve uzmanlığa sahiptirler ve öğrenciler üzerinde bir uzman statüsü sağlamaya çalışırlar. Öğretimin ne zaman ve nasıl yapılacağına, içerik seçimine, materyal seçimine ve sınıfın fiziki yapısına uzman ğretmen karar verirler. Uygulamada geleneksel ğretmen merkezli sınıf süreci baskındır. Öğrencilerle arasındaki statüsünü korumak için çaba sarf ederken ayrıntılılı bilgiler sunarak öğrencilerin yeterlilik düzeylerini artırmaya da çalışır. Öğrencilerin yeterlilik seviyelerini yükseltmek için onları tartışma ortamlarına sürüklerler ve çelişkiye düşmelerine neden olacak ortamlar yaratırlar. Bilgiyi aktarmak ve öğrencilerin derse iyi hazırlanmış olmalarını sağlamakla ilgilenirler.

2. Otoriter/Resmi (Formal authrity): Öğrenciler arasında belli bir güce sahiptir. Öğrencileri yönlendirmede katı kurallar uygularlar ve ğrenci ihtiyaçlarını dikkate almazlar. Bu modele sahip öğretmenler öğrencilere pozitif ve negatif geri bildirim verirler, öğrencilerden de kendilerinden beklenen davranışları göstermelerini, kurallara uymalarını beklerler. Doğru ve kabul edilebilir yöntemleri ve kuralları vardır, bunları açık ve net bir şekilde belirlerler. Belirtilen kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Geleneksel ğretme özellikleri taşırlar.

3. Kişisel Model (Personal model): Öğretimin bireye göre farklılık gösterdiğine inanır. Öğrencilere bir şeyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda yol gösterir, onları gözlem yapmaya teşvik eder ve kendi yaklaşımlarını taklit etmeleri için öğrencileri yönetir,

yönlendirir ve onlara rehberlik ederler. Öğrencinin kendini yetersiz hissettiğinde onlara rehberlik ederler.

4. Kolaylaştırıcı (Facilitator): Kolaylaştırıcı öğretmenler öğrenci ile ilişkilerinde esnekler ve ilişkide kişisel doğallık önemlidir. İşbirlikçi ve öğrenci merkezli sınıf süreci baskındır. Öğretmenlerin esas amacı; öğrencilerin bağımsız hareket etmelerini, inisiyatif ve sorumluluk almalarını sağlamaktır. Bunun için öğrencilerle projeler üzerinde çalışır ve onlara rehberlik ederek destek ve cesaret verirler. Bu stilde yönlendirme süreci çok zaman aldığı için zaman kaybı olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bilgi verici ve destekleyici bir yöntem kullanmamları rahatsız edici ve olumsuz bir ortamın oluşmasına neden olabilir.

5. Temsilci (Delagator): Temsilci öğretmenler öğrencilerin bireysel çalışmalarını, bağımsız hareket etmelerini geliştirmeye çalışır aynı zamanda da sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler. Öğretmen kaynak kişidir, soruları cevaplar ve öğrencileri gözlemler. Bu modele sahip öğretmenler sanki bir araştırmacı gibi çalışarak öğrencilerin potansiyelinde bulunan isteği ortaya çıkartmaya çalışırlar. Bununla birlikte, öğretmenler bir kaynak olma şeklinde öğrencinin bir girişimde bulunurken veya bir ödevini yaparken onlara yardımcı olur.

Yukarıda yer alan öğretme stili modellerinde uzman ve otoriter stillerin öğretmen merkezli stiller olduğu görülmektedir ve bu stillerdeki asıl amaç; bilginin doğrudan öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin yeterli seviyede hazır olmalarını sağlamaktır. Öğretmenin öğrencilerine model olması ve işbirlikçi bir öğrenme söz konusudur kişisel model stilinde önemli bir faktördür. Temsilci ve kolaylaştırıcı öğretme stilleri ise öğrenci merkezli yaklaşımlardır (Grasha, 2002).

Grasha (1994), her bir öğretmenin farklı derecelerde öğretme stiline sahip olduklarını belirtir. Grasha bu durumu açıklarken ressamın paletindeki çok renkliliği örnek gösterir. Ayrıca ressamın tablosundaki baskın renkler il araka planda kullanılan renkler gibi öğrencilerde bazı stilleri ön plana çıkarırken, bazı stiller geri planda kalabilmektedir. Grasha (1994, 1996, 2002) bu anlamda öğretmenlerin birden daha çok öğretme stiline sahip olduklarını değerlendirmiştir.

Yukarıda belirtilen gruplara dikkatle bakıldığında ortak öğretme stilinin “Uzman” stil olduğu görülmektedir. Uzman stilin ön plana çıkmasında öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmenlerin bilgiye hâkim olan tarafın kendileri olması etkilidir. Bu şekilde de öğretmenler

uzman öğretme stili ile diğer öğretme stillerini bütünleştirerek bunu öğretim sürecinde kullanırlar (Üredi, 2006).

Uzman\otoriter: Sınıfta geleneksel öğretme yönteminin tercih edildiği ve bu şekilde ders işlenen öğretmen merkezli bir modeldir. Öğretmen ilk olarak öğrencilere bilgi aktarımı yapar ve öğrencilerin derse hazırlıklı olarak gelmelerini bekler. Öğretmen zamanı, bilgi akışını ve süreçleri kendisi kontrol eder. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurmasına ve işbirlikli öğrenmeye izin vermezler. Bu modelde öğrenciler genelde pasif ve bağımlı olurlar.

Kişisel model\uzman\otoriter: Uzman\otoriter öğretme stili grubu ile arasındaki temel fark, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim anlayışlarının farklı olmasıdır. Bu gruba giren öğretmenler, öğrencilere kişisel model oluşturarak bir şeyi nasıl yapmaları konusunda rehberlik ederler. Sınıf yönetiminde kontrolü belli zamanlarda öğrencilere bırakırlar.

Kolaylaştırıcı\kişisel model\uzman: Bu grupta aktif öğrenme ön plandadır. Öğretmenler aktif öğrenme için ortam sunarlar ve teşvik edici bir tutum sergilerler. Sınıfta öğretmen ve öğrenci arasında işbirliğine dayalı öğrenme ön plandadır. Öğretmenlerin uzmanlık alanları ile etkinlikleri organize ederler ve öğrencileri yönlendirirler. Öğretmenler zamanlarının büyük bir kısmını öğrencilerin sorularını cevaplandırmaya, davranışlarını izlemeye ve eleştirel düşüncelerini teşvik etmeye ayırırlar. Öğrencilerin bağımsız olmaları için gerekli ortamı oluşturmaya çalışılır.

Temsilci\kolaylaştırıcı\uzman: Bu grupta öğrencilerin bağımsız şekilde çalışmaları ve kendi öğrenmelerini oluşturmaları öğretmeler için ön plandadır. Bu gruba giren öğretmenler hem grup hem de bireysel çalışmalar ile öğrencileri bağımsız bir şekilde öğrenme etkinliklerine katılmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman öğretmenlerini bir kaynak olarak görürler. Resmi olmayan bir öğrenci- öğretmen ilişki vardır. Bu nedenle bu gruptaki öğretmenler diğer öğretme stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı oluştururlar

Grasha (1996) bir öğretmenin kendine uygun bir öğretme stilini iyi bir şekilde kullanabilmesi için o öğretme stilinin gerektirdiği rolleri benimsemesi ve o stilin gerektirdiği davranışları düzenli olarak sergilemesi gerekmektedir. Ayrıca Grasha (2002) öğretmenlerin öğretim sırasında sergiledikleri ve yönettikleri birden fazla rolün olabileceğinden söz etmiştir.

Grasha (2002), öğretmenlerin öğrenme ve öğretim sürecindeki sergilemiş oldukları on farklı öğretme rolünü tanımlamıştır. Bu öğretme rolleri aşağıda açıklanmıştır:

1. Kuralcı Danışmanlık: Bu öğretme rolü, öğretmenlerden öğrencilerin acil sorularını ve ihtiyaçlarını detaylı bir şekilde açıklamalarını ve kısa-öz cevaplar ile sorularını cevaplandırmalarını bekler. Bu öğretim rolünde öğretmen öğrencilerin soruları ve ihtiyaçları karşısında tavsiyeler sunarlar.

2. Sorgulayıcı: Bu öğretme rolünde öğretmenler öğrencilere problemlerin veya kaygıların araştırılması ve onların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik sorular sorar. Öğretmenler bu rolde kavramlara yönelik bazı kapalı uçlu sorular sordukları gibi öğrencilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak için açık uçlu sorulardan da faydalanırlar.

3. Kısa Öğretme: Öğretmenler bu eğitim rolünde, belirli bir soruya veya probleme yönelik kısa, genellikle 2-5 dakika gibi zaman aralıklarında sunumlar verirler.

4. Tartışmayı Kolaylaştırıcı: Öğretmenler bu rolde, konuların veya önemli yerlerin üzerinde kısa süre durmak yerine konu ve kavramların önemli yerlerini bulmak için tartışma yönteminden faydalanırlar.

5. Rol Model: Öğretmenler bu modelde, öğrencilerinin uygun düşünce ve davranışları geliştirmeleri noktasında kendisine benzeyeceği örnek bir rol model oluştururlar.

6. Koç (Antrenör): Öğretmenler bu modelde, öğrencilerini gözlemleyerek ve öğrencilerin yapacakları bir faaliyette daha etkin, verimli ve üretken olunması yönünde telkinlerde, geri bildirimlerde bulunurlar.

7. Danışman: Bu öğretme rolünde öğretmenler, öğrencilere bir problemin çözümünde en uygun yolları bulmaları konusunda yardımcı olur. Doğrudan tavsiyelerde bulunmaktansa öğrencilere belirli bilgiler vererek bazı seçenekler sunarlar. Danışman rolü gereği öğrencileri, bir kaygı ya da sorunun çözümü karşısında tercihleri arasından kendisi için en ideal olanını tercih etme konusunda teşvik eder.

8. Kaynak Kişi: Öğretmenler bu rolde, öğrencilere sadece kendisi dışında ihtiyaç hissettikleri konu ve durumla dışında başka kaynakların varlığından da haberdar eder ve onları yönlendirirler.

9. Aktif Dinleyici: Öğretmenler bu rolde, aktif dinleme yaparak öğrencilerin bir konu hakkında daha geniş ve kapsamlı bilgi ve hislerini ortaya konulmasında yardımcı olur. Aktif dinleme rolü, öğrencilerin gün yüzüne çıkmamış olan öğrenme kaygılarını ortaya çıkarmak ve anlamak üzere tercih edilir.

10. Geri Bildirim Verici: Öğretmenler bu rolde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımını ve davranışlarını değiştirmek ve sahip oldukları özelliklere de dikkat çekerek yardımcı olurlar. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve diğer insanlarla kendilerini karşılaştırmaları için geri bildirim kullanılır (Grasha, 2002).

1.8. ÖĞRETME STİLİ TERCİHİNDE ÖNEMLİ OLAN FAKTÖRLER

Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan araştırmalarda öğretim stiline etkileyen çeşitli faktörler ön plana çıkmıştır. Bu faktörler; öğrencilerin öğrenme stilleri, zaman, konu alanı, öğrencilerin kişiler arası ilişki kurma isteği, yetenekleri, öğretmenlerin öğrenme görevlerini kontrol etme ihtiyaçları, öğrenme durumu talepleri ve öğrenme ortamıdır (Grasha, 2002; Ling ve Man, 2000; Vaughn, Rey ve Baker, 2001). Bu faktörlerin öğretim stili tercihi üzerindeki etkilerini incelediğimizde:

1. Öğrencilerin Kişiler Arası Verimli İlişkiler Kurma İsteği: Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesi, verimli ilişkilerin geliştirilmesi açısından önemli bir faktördür. Öğretmenler, öğrenciler ile verimli ilişkiler kurmak ve bunları sürekli kılmak için, iletişim kanallarını açık tutmaya çalışmalı, öğrenciler ve onların ödevlerle ilgili kaygılarını dikkatlice dinlemeliler, ortaya çıkan çatışmalara karşı duyarlı olmalı ve bunları çözmek konusunda istekli olmalıdırlar. Ayrıca öğretmenler öğrencilere olumlu geri bildirimler vermeli ve onları cesaretlendirmelilerdir. Bunları yaparken de aktif dinleme, öneriler üzerinde durma, sorular sorma ve söylenenleri özetleme gibi kişiler arası iletişim tekniklerini kullanmalıdırlar (Grasha, 2002).

Öğrencilerle profesyonel ilişkiler kurmak konusunda istekli olmayan öğretmenlerin daha resmi ilişkiler kurdukları görülmektedir. Grasha'ya (2002) göre öğretmenlerin öğrencileri ile sağlıklı etkileşim kurulabilmesi için uzman-otorite stili yerine, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine ağırlık vermeleri gerekmektedir. Çünkü kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine sahip öğretmenler, öğretmen merkezli yöntemleri bırakarak yol gösterici ve teşvik edici davranış özelliklerini sergilerler. Bu şekilde de etkili bir iletişim sağlayabilirler.

2. Öğrencilerin Özellikleri ve Yetenekleri: Öğrenciler birçok yönden birbirlerinden farklıdırlar (Yaşar vd., 1999). Öğrencilerin, özgeçmişleri, genel akademik yetenekleri, verilen ödevleri gerçekleştirme ve problemleri çözme yetenekleri, ilgi alanları, motivasyonları, yeterlilik düzeyleri bakımından farklı olabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin sahip oldukları kültürel özellikleri de öğrenme süreci içerisinde büyük bir etkiye sahiptir.

Bireysel farklılıklar öğretme süreci içerisinde dikkat edilmesi gereken faktörlerdendir (Grasha, 1990; 2002; Wilson, 1997).

Öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmaları, öğrencilerin daha önceden aldıkları eğitimleri ve yaşantılara ilişkin kayıtları değerlendirmeleri ile mümkün olabilmektedir (Grasha, 2002). Bir öğrencinin eğitim gördüğü alanda bilgi ve deneyim sahibi olması o alanla ilgili yeteneklerinin artmasını sağlayacaktır. Bu şekilde öğrencilerin sorumluluk alabilme bağımsız çalışabilme ve girişimde bulunabilme kapasiteleri de gelişecektir. Grasha'ya (2002) göre öğretmenler, girişimde bulunma, bağımsız çalışma, sorumluluk alma, konularında yeteneksiz olduğuna karar verdiği öğrenciler için daha klasik ve öğretmen merkezli bir stil kullanılmalıdır. Uzman/otorite öğretme stili belirtilen bu durumlar için kullanılabilir. Yetenek noktasında daha ileride olan öğrenciler için ise kolaylaştırıcı/temsilci/uzman öğretme stillerinin kullanılması uygun olmaktadır. Öğretmenlerden beklenen öğrencilerin daha yeterli hale gelmesiyle kurdukları kontrolün derecesini ve otoriteyi azaltmalarıdır. Öğretmenlerin bu davranışları öğrencilere kazandırdıkları yeni yetenekler ile ilgili farkındalık sağlayacaktır.

3. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin öğrenme stilleri tüm öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin en önemli unsurudur (Grasha, 2002a; Vaughn, Rey ve Baker, 2001). Öğrenme stilleri, bireyin öğrenme ortamında konuyu nasıl değerlendirdiği, etkileşim şekli ve bu ortama nasıl cevap verdiği ile ilgili bir terimdir (Smutz, 2002). Ayrıca insanların nasıl ve ne şekilde öğrenmeyi tercih ettikleri ile de ilgilidir (Grasha, 2002a; Whittington ve Raven, 1995). Öğrenme stili, bireyin yeteneğinin öğrenme ve hatırlama üzerine odaklanmasına neden olan çeşitli bilişsel, algısal ve çevresel özellikler tarafından etkilenen çok boyutlu bir kavramdır (Grasha, 1990; Smutz, 2002; Whittington ve Raven, 1995).

Öğrencilerin farklı ihtiyaç ve tercihleri bulunmaktadır. Bu nedenle de öğretim sürecine katılacak öğrencilerin hangi öğretme stilinden memnun kalacakları önceden tespit edilmelidir. İdeal eğitimin ana hedefi; öğretmen-öğrenci öğretim/öğrenme stilleri arasında adaptasyonu sağlamak olmalıdır. Bir öğrenci için gerekirse birçok yöntem bir arada kullanılmalıdır (Zisow, 2000).

Eğer öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stilleri arasında bir uyum oluşturulabilirse, öğrencilerin başarı ve performansları önemli ölçüde olumlu yönde etkilenmektedir (Felder, 1988). Grasha ve Reichmann (1974) araştırmalarında öğrenme stillerini bağımlı-bağımsız, katılımcı-çekingen, işbirlikçi-rekabetçi olarak sınıflamışlardır. Aşağıda bu stillerin özellikleri kısaca açıklanmıştır:

a. Bağımlı: Bağımlı öğrenciler inisiyatif alamazlar ve bir rehberden veya öğretmenden direktif almadan harekete geçemezler. Bu öğrenciler kendi kendilerine bağımsız fikirler ve yaklaşımlar formüle edemezler. Öğretmenlerinden yapılacak işin özelliklerini ve yapısının belirlenmesini beklerler. Bu öğrenciler yapmaları gereken görev ve sorumluklar için her zaman başkalarından yardım beklerler. Bağımlı öğrenciler öğretme sürecinde edilgen bir yapı gösterirler.

b. Bağımsız: Bağımsız öğrenciler, öğrenmeyi yalnız başlarına kendileri gerçekleştirmek isterler. Genellikle bu öğrenciler, asıl öğrenilmesi gereken konunun da ötesine geçerek, içerik ve uygulama yeteneklerini tek başlarına araştırırlar. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler sahip oldukları araştırmacı ve keşfedici özellikleri ile ödevleri hakkında geniş çaplı ve derinlemesine bilgi edinirler. Meraklı ve kendine güvenen kişilerdir (Grasha, 1996; 2002).

c. Katılımcı: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler öğrenimi eğlenceli bulurlar ve her türlü öğrenim ortamında sorumluluk almaya çalışırlar. Bu öğrenciler her türlü öğrenim fırsatlarına heyecanla yaklaşır ve her konferansa, toplantıya ve benzeri öğrenim ortamına katılmaya çalışırlar. Bu öğrenciler, her türlü öğrenim ortamına aktif bir biçimde katılırlar ve ödevleri çevresinde girişimde bulunmaktan ve sorumluluk almaktan zevk alırlar.

d. Çekingen: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, olan bitene karşı ilgisizdirler. Bu stilde baskın olan unsurlar; başarısızlık endişesi, başkalarının olumsuz eleştirilerine maruz kalma endişesi ve kendi potansiyellerinin yeterli olmadığı düşüncesidir. Bu stile sahip öğrenciler, arkadaşları ve öğretmenleri ile pek ilişki kurmazlar. Ayrıca etkinliklere katılmaktan hoşlanmayan ve öğrenmek istemeyen öğrencilerdir.

e. İşbirlikli: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, fikirlerini arkadaşları ile paylaşmaktan ve öğretmenleri ile yakın şekilde çalışmaktan hoşlanırlar. İşbirlikli öğrenciler beyin fırtınalarına ve tartışmalar katılmaktan zevk alırlar. İşbirlikçi öğrenciler grup çalışmalarında verimli olmaktadır.

f. Rekabetçi: Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi ve beceri edinme amaçları diğer insanlardan daha iyidir. Bu öğrenciler en iyi öğrenci olabilmeyi isterler ve daha uç durumlarda, arkadaşlarını etkilemek için onların bilmediği bilgileri biliyor olduklarını gösterirler. Rekabetçi öğrenciler diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları kendilerine iletildiğinde bundan çok büyük keyif alırlar ve öğrenme ortamında sürekli olarak kazanmak için çalışırlar. Bu nedenle de grup çalışmalarındaki amaçları gurubun birincisi olmaktır.

Öğrenciler genellikle öğretmenlerinin sahip olduğu öğretim stili benimsenir. Bazı zamanlarda ise o stile uyum sağlayamaz ve karşı bir direnç oluştururlar. Öğretim ve öğrenme stilleri arasında yaşanan bu çatışmalar, zamanla bir denge noktasına ulaşır. Bu nokta, öğretmen ve öğrencinin birbirleriyle uzlaştıkları kısımdır. Grasha-Reichmann incelemelerinde öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki uyum düzeyini gözlemlemişler ve bu araştırmalar neticesinde de dört temel biçime ulaşmışlardır (Grasha, 2002). Kısaca bunları incelediğimizde;

1. Öğretmen uzman/otorite öğretim stili tercih edilirse öğrenci öğrenme stili olarak bağımlı/ rekabetçi, /katılımcı

2. Öğretmen kişisel model/uzman/otorite stili tercih edilirse öğrenci öğrenme stili olarak bağımlı/katılımcı/işbirlikçi,

3. Öğretmen kişisel model/kolaylaştırıcı/uzman stili tercih edilirse öğrenci öğrenme stili olarak bağımsız/ işbirlikçi/katılımcı,

4. Öğretmen uzman/temsilci/kolaylaştırıcı iken öğrenci öğretim stili olarak bağımsız/işbirlikçi/katılımcı olmaktadır.

Öğretmenlerin davranışları ve söylemleri, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin şekillenmesinde ve pekişmesinde son derece önemli bir rol oynar. Bu sebeple, bir öğretmen isterse bir öğrenciyi daha bağımsız bir hale getirebilir. Bunun içinde öğretmenin uygun bir stil seçmek ve bu stilin gerektirdiği tutum ve davranışları sergilemesi gerekmektedir. Öğretmen açık uçlu sorular sorabilir; öğrencilere bağımsız görev verebilir ve öğrencilere yerine getirdikleri ödevlerle ilgili yerinde dönütler verebilir. Ancak öğretmenler bunları yaparken öğrencilere alternatif öğrenme fırsatlarını sunmalıdır (Grasha, 2002). Sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini destekleyecek şekilde materyal kullanmaları da iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır (Smutz, 2002). Yine öğretmenler uygun stil, tutum ve davranışlar göstererek, öğrencileri alternatif öğrenme stilleri denemeleri konusunda da teşvik etmelidirler (Grasha, 2002).

4. Öğretmenlerin Öğrenme Görevlerini Kontrol Etme İhtiyaçları: Öğretim kurumları, yapılacak görevleri tanımlar ve organize ederler. Bazı öğretmenler, bu görevler üzerindeki kontrolün kendi inisiyatiflerinde olması gerektiğini düşünürler ve vermiş oldukları yönergelerin öğrenciler tarafından aynen uygulanmasını beklerler. Öğretmenler genellikle bu tutumu, öğrencilerin konuyu yeterli bilmedikleri bir sınıf ortamında tercih ederler. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki kontrolün azalması ile öğrenci merkezli öğretim stilleri

ön plana çıkmakta ve bu şekilde de öğrencilerin yeteneklerinin daha çok geliştiği değerlendirilmektedir (Grasha, 2002).

5. Konu Alanı ve Amaçlar: Bir öğretme stili tercihini etkileyen diğer bir faktör de konu alanıdır. Öğrenciler için farklı stratejiler öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre değişiklik gösterdiği gibi aynı sınıf içerisinde bile amaçlar değişebilmektedir. Bu nedenle de hedeflenen her bir amaç için farklı bir öğretme stilinin uygulanması gerekmektedir (Wilson, 1997).

6. Zaman: Öğretme stili tercihi için önemli bir faktörü de zamandır ve zaman faktörü öğretme-öğrenme sürecinin süresine bağlı olarak ortaya çıkar. Grasha ve diğerleri (1993) başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin onlara daha fazla uygulama zamanı sağladığını belirtirken, daha az başarılı öğrenciler ise öğretmenlerinin zamanlarını bekleme, dinleme ve denemelerle ile geçirdiklerini vurgulamaktadırlar (Wilson, 1997). Bununla birlikte öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim sürecinde gündeme gelen bir zaman kısıtlaması da öğretmestilini farklılaştırabilmektedir. Öğretmenler eğitim döneminin başlarında öğretmen merkezli bir öğretme stilini kullanabilirlerken zamanla öğrencilerin durumlarına göre farklı öğretme stillerini de tercih edebilirler (Wilson, 1997).

7. Durumsal Talepler: Öğretmenler kişisel öğretme stili tercihlerini çok çeşitli öğrenme ortamlarında uygulayabilirler. Herhangi bir durumdan kaynaklanan talep, öğretme stili seçimini etkileyebilir. Öğretmenler öğretimlerinde herhangi bir durumdan kaynaklanan talepler konusunda duyarlı davranmalıdırlar. Genellikle belli bir stilin tercih edilmesi, öğrencilerin karşılaştığı beklenmedik durumlar tarafından belirlenmektedir. Örneğin, ilk kez işlenecek olan bir konuda, öğretmenin daha kuvvetli ve emir verici bir öğretme stili kullanması gerekebilirken ilerleyen zamanlarda ise farklı bir öğretim stilini uygulayabilir (Grasha, 2002).

8. Öğrenme Ortamı: Tercih edilen her bir öğretme stili öğrenciler için bulunmaz bir öğrenme ortamı sunar (Wilson, 1997). Bu öğrenme ortamının özellikleri de kullanılacak olan öğretme stilleri üzerinde etkilidir. Bazı sınıf ortamları, öğretmen-öğrenci etkileşimleri için uygun olmayabilir. Örneğin geleneksel sınıflarda yer alan zemine sabitlenmiş sıralar küçük grup tartışmalarının yapılmasına elverişli değildir. Benzer şekilde gürültü, ortamın çok sıcak veya soğuk olması, sık aralar, ışık durumu, eksik materyal gibi çevresel faktörler de öğretmen öğrenci etkileşimini negatif yönde etkileyebilir (Grasha, 2002).

9. Epistemolojik İnanç: Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olan bireyler bilginin doğru ya da yanlışlığını, bilginin karmaşık bir yapıya sahip olup olmadığını ve öğrenmenin oluşabilmesi için bir çaba gösterilmesi gerektiğine inanırlar (Deryakulu, 2002). Bu anlamda gelişmiş epistemolojik inançları olan bireyler eğitim ve öğretimleri sırasında daha yüksek düzeyde akademik performans göstermekte, daha fazla nitelikli bilgi üretebilmekte ve çok yönlü düşünebilmektedir. Bu bireylerin karmaşık, derin ve farklı bakış açıları sayesinde yeni bilgiler, fikirler oluşturabildikleri anlaşılmaktadır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005).

Öğretmenler kendileri için öğretim ortamında kullanacakları öğretim stili tercihinde yukarıda belirtilen faktörlerden bilinçli veya farkında olmadan faydalanırlar. Bu süreçte öğretmenler kendileri hakkında fikir sahibi olurlarsa, öğrenciler için daha etkin ve sağlıklı bir öğretim ortamı oluşturabilir.

1.9. ÖĞRETME STİLİNİN ÖĞRETME SÜRECİNE YANSIMASI

Eğitim sisteminde uygulanan yaklaşımlar, tüm öğrenciler için yüksek beklentilere yönelik hedefler belirlemiştir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmaları nedeni ile öğretmenler alternatif öğretim stillerinin önemini farkındadırlar.

Öğrenme-öğretme süreci; öğretim stratejisi, öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci gibi öğelerden oluşur. Sürecin merkezinde öğretmenler vardır. Süreçte bulunan unsurlar arasındaki etkileşimin niteliğini ve her bir unsurun önemini öğretmenlerin kişisel inançları belirler. Öğrenme-öğretme sürecinde tutarlık hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarında önemli bir faktördür. Bu sebeple öğretmenlerin inançlarının, değerlerinin, düşüncelerinin ve davranışlarının yansımaları olan öğretim stilleri eğitim sürecindeki farklı yaklaşımları etkilemektedir (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğretmenler bütün öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu bilirler ve bu öğrenme stillerine cevap verebilecek olan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini geliştirilmesi gerektiğine inanırlar (Felder ve Henriques, 1995; Lardner, 1989). Öğrenci ihtiyaçları günümüzde öğretim durumlarının önemli bir değişkenidir. Öğretmenler bu nedenle öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alarak onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kendi stillerini oluşturmalıdırlar. (Wilson, 1997).

Öğretim stiline öğretim-öğrenme sürecine yansımaları öğrencilerin sahip olduğu bilgi seviyesine göre de farklılaşabilmektedir. Öğretim stillerini öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklara göre düzenleyen öğretmenler geleneksel öğretmen merkezli sınıf-içi etkileşim modelini bir kenara bırakmakta ve öğrenci merkezli modeli benimsemektedirler. Bu

tür öğretmenler yeni ve farklı öğretme stillerine geçiş yapabilmektedirler (Lardner, 1989). Birçok öğretmen öğrencilerin yaşamına aktif bir şekilde dâhil olmaya önem verirken, bazıları ise daha seviyeli ve profesyonel bir ilişki sürdürmeyi tercih etmektedirler.

Loevinger (1976) ve Perry (1970) öğrencilerin bilgi seviyelerine göre değişen öğretme yöntemlerini içeren bir pedagoji modeli önermişlerdir. Bu modele göre öğretme yöntemleri öğrencileri bir sonraki bilgi seviyesine hazırlamaktadır. Başlangıçta didaktik (öğretici) bir öğretimin verildiği daha otoriter bir sınıf-içi ortamı yaratılabilir. Daha sonraki seviyelerde ise öğrenciler deneyim kazandıkça ve kendilerine güvenleri geliştikçe, daha esnek ve eşitlikçi bir sınıf ortamı oluşturulabilir. Öğretmen otoriter bir sınıf ortamında bilgiyi aktaran konumunda iken esnek ve eşitlikçi sınıf ortamında ise bilgiyi aktaran olmaktan çıkıp rehber görevini üstlenir. Bir öğretmen ilk başta öğrencilere temel bilgileri sunabilir daha sonra onları, bu bilgiler hakkında araştırmalar yapmaya teşvik edebilir ve en son olarak da öğrencilerden bu bilgilerini uygulamaya aktarmalarını isteyebilirler (Akt. Granello ve Hazler, 1998).

Öğretim süreci, gelişim hedefi ve öğrenme stiline göre yapılandırılır. Birinci aşamada öğretmenler, didaktik öğretme yöntemlerini kullanarak bilgiyi sunarlar. Bu aşamadan sonra ise bilgilerin kavranması aşamasına geçilir. Öğretmen burada bilginin nasıl kullanılacağını gösterir ve öğrenciler de bunları nasıl kullanmaları gerektiğini açıklarlar. Son aşamada ise öğretmenler pasif bir role sahiptir ve öğrenciler bilgilerini bütünleştirmeye çalışırlar. Böylece öğrenciler başlangıçta dışsal bir unsur olan bilgiyi içselleştirerek özümserler (Granello ve Hazler, 1998).

1.10. YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1.10.1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Epistemolojik inançlar ile yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde öncelikle yurtiçi araştırmalarına yer verilmiştir.

1.10.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Özellikle 2000’li yıllardan sonra epistemolojik inanç kavramının yurtiçi çalışmalarda sıklıkla incelendiği görülmüştür. Kaleci ve Yazıcı (2012) da “Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme” isimli araştırmalarında 1970-2011 yılları arasında epistemolojik inançlarla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalardaki bu artışa dikkat çekmişlerdir. Bireylerin epistemolojik inançlarını belirlemek üzere yurt içinde yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda Scommer (1990)’in geliştirdiği ve Türkçe uyarlaması Deryakulu ve

Büyüköztürk (2002) tarafından yapılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Questionnaire)” kullanıldığı görülmüştür.

Çalışkan (2004) yaptığı araştırmada, sorgulamaya dayalı lise kimya dersi ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin atom kavramını anlamalarındaki, öğrenme yaklaşımları, motivasyon hedefleri, öz yeterlikleri ve epistemolojik inançları üzerindeki cinsiyet farklılıklarının etkilerini araştırmıştır. Sonuçlara göre, sorgulamaya dayalı eğitimi kullanan öğrencilerin geleneksel olarak tasarlanmış kimya eğitimi alan öğrencilerden atom kavramı ile ilgili daha yüksek başarı gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca, sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, motivasyon hedeflerini, öz yetkinliklerini ve epistemolojik inançlarını etkilemediği bulunmuştur.

Karhan (2007) öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeyi ve bu inançların birtakım demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, 608 ilköğretim öğretmenini incelemiştir. Tezinde öğretmenler, öğrenme yeteneklerinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine ve bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine inanırken, bilginin de kesin/mutlak olduğuna inanmaktadırlar. Farklı değişkenler açısından bakıldığında ise üniversite mezunu öğretmenlerin, mezun olmayan öğretmenlerden, 10 yıldan az deneyime sahip öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre daha ‘s sofistike’ inançlara sahip oldukları anlaşılmıştır.

Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008), öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançlarını, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından incelemiştir. Eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan verilere uygulanan istatistiksel işlemler sonucu epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunun, öğretmen adaylarının en olgunlaşmamış inanç boyutu olduğu belirlenmiştir.

Bacanlı Kurt (2010) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında, 256 öğretmenin epistemolojik inançlara dayalı sonuçlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kısmen gelişmiş epistemolojik anlayışa uygun yanları olmakla birlikte, daha çok geleneksel bilim anlayışına uygun oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve tecrübe/kıdem değişkenine göre farklılaştığı, branş değişkenine göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş (2011) çalışmasında 750 kişiden oluşan üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünün belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, akademik motivasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının dışsal motivasyonu, içsel motivasyonu ve motivasyonsuzluğu yordamada anlamlı olduğu; öğrenme yaklaşımlarının da dışsal motivasyonu, içsel motivasyonu ve motivasyonsuzluğu yordamada anlamlı olduğu; ancak problem çözme becerilerinin dışsal motivasyonu, içsel motivasyonu ve motivasyonsuzluğu yordamada anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Erdamar ve Alpan (2011)'in 380 öğretmen adayı üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelemiştir. Öğretmen adayları üzerinde en çok “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inancın” geliştiği görülmüştür. Ayrıca çocuk gelişimi ve aile ekonomisi bölümlerindeki son sınıf öğretmen adaylarının, birinci sınıflara göre daha olgun inançlara sahip olduğu, üniversite puanı 300 ve üzerinde olanların, üniversite puanı 300'ün altında olanlara göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları değerlendirilmiştir.

Kaleci (2012) 374 matematik öğretmen adayının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının epistemolojik inanç alt boyutlarından öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek doğruya olan inanç ile öğretme stili alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, tüm alt boyutlarda kızlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Mezun olunan lise türüne göre epistemolojik inanç alt boyutları üzerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

İçen (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini incelediği tez çalışmasında 310 öğretmen ile çalışmıştır. Yürütülen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olmakla birlikte, sofistike yönlerinin daha belirgin olduğu görülmüştür. 10 yıldan az kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Doğan (2014) üç yıl süren ve aynı öğretmen yetiştirme programından mezun ve mesleklerinin ilk yıllarında olan üç öğretmen ile yaptığı çalışması, aynı öğretmen yetiştirme programlarından mezun öğretmenlerin farklı inanç ve sınıf içi uygulama yöntemlerine sahip olduklarını ve üç yıllık süre içerisinde keskin değişimler sergilemediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin pedagojik inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki uyum, epistemolojik inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki uyumdan daha fazla olduğu saptanmıştır.

Alemdağ (2015) 14 farklı üniversitede öğrenim gören toplam 1723 beden eğitimi öğretmeni adayının epistemolojik inançlarını, akademik öz-yeterliklerini ve öğrenme yaklaşımlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının, akademik öz-yeterlik algılarının ve öğrenme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmen adayları ile yapılan başka bir araştırmada ise Güngör (2016), beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ve liderlik özelliklerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 254 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, epistemolojik inançlar ile liderlik özellikleri arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve liderlik özellikleri ile araştırma kapsamında incelenen değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Pan ve Yelken (2016) tarafından İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve çalışma süreçlerini çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. 237 öğretmen adayının araştırmaya verdikleri bilgiler ışığında, İngilizce öğretmeni adaylarının kendi epistemolojik inançlarının gelişmiş düzeyde olduğu, kendi düzeyleri hakkında fikir sahibi oldukları ve bu inançlarının öğrenme durumlarında etkisi olduğu görülmüştür.

Kaya ve Ekici'nin (2017) 202 Sosyal Bilgiler öğretmenin epistemolojik inançlarıyla öğretme stillerini belirleyerek ve çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmaları sonucunda araştırmaya katılanların “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” inandıkları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok “kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretme stilini benimsedikleri anlaşılmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretme stilleri ile mezun olunan fakülte, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenleriyle anlamlı bir fark gösterdikleri anlaşılmıştır.

Gömlüksiz, Kan ve Murat (2017) tarafından pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını cinsiyet, eğitim durumu ve mezun olunan

bölüm türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada 864 öğretmen adayının ele alınan değişkenler açısından farklılıklar gösterdiği bulunmuştur

Ekinci ve Tican (2017) 148 sınıf öğretmeni ile yaptıkları araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile düşünme becerilerinin öğretme konusundaki sınıf uygulamalarına etkisini incelemişlerdir. Öğretmenler, otorite/uzman bilgisi ve öğrenme çabası/süreci ile ilgili şüphe gerektiren süreçleri öğrenmeye ilişkin yüksek düzeyde bir epistemolojik inanca sahip oldukları ve bilginin kesinliği ve doğuştan gelen / sabit olanla ilgili düşük inanç düzeyine dair orta düzeyde bir inanca sahip oldukları şeklinde sonuçlara ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin sınıf uygulamalarının önemli bir yordayıcısı olduğu araştırmada görülmüştür.

Aslan ve Aybek (2018), 2016-2017 eğitim-öğretim akademik yılında bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 429 öğretmen adayının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile cinsiyetleri arasında doğuştan/sabit yetenek ile bilginin kesinliği alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutları ile sınıf düzeyi, üniversiteye giriş puan türü ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir.

1.10.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Epistemolojik inançlar üzerine yapılan araştırmaların çoğu Batı ülkelerinde, özellikle Kuzey Amerika'da yoğunlaşırken, Çin kültürü gibi Batılı olmayan ülkelerde de az sayıda çalışma ile gerçekleştirilmiştir (Chan ve Elliott, 2004). Yurt dışındaki çalışmalarda epistemolojik inançların daha çok üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları olmak üzere eğitimin hemen her aşamasında araştırma konusu olduğu görülmüştür. Epistemolojik inançla ilgili alanyazında birçok çalışmaya rastlanmıştır.

Howard, McGee, Purcell ve Schwartz (2000) çalışmalarında 41 kişiden oluşan çalışma grubunda eğitim öncesinde ve sonrasında (ön-test son-test) ölçümleri alınmış öğretmenlerin epistemolojik inançlarının değişimini incelemişlerdir. Bunun için bir arada kalıp çalışabilecekleri bir ortam hazırlanmış ve 4 haftalık yoğun bir eğitim sonrasında öğretmenlerin epistemolojik inançlarında bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. Eğitim programı sonucunda katılımcılara epistemolojik inançların dört alt boyutunun üçünde “bilgi basittir, öğrenme hemen gerçekleşir, bilgi kesindir” alt boyutlarında anlamlı farklılık

belirlenmiştir. Araştırmacılar öğretmen inançlarının değiştirilebileceği ve bunun zor ve zaman alıcı olmayabileceği sonucuna varmıştır.

Brownlee, Purdie ve Bulton-Lewis (2001), 29 deney, 25 kontrol grubu öğretmen adayı üzerindeki çalışmalarında epistemolojik inançların geliştirilebildiğini incelemiştir. Bir yıllık öğretim programında epistemolojik inançların tespiti, öğretim döneminin başında ve sonunda yapılan görüşmeler ve Schommer (1990)'in epistemolojik inanç ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından konu ile ilgili düşüncelerini belirten bir yazı yazmaları istenmiştir. Çalışmada deney grubunun sofistike epistemolojik inançlarının arttığı görülmüştür.

Chan (2003), epistemoloji kavramını genellikle kültürel farklılıkları ile değerlendirmiştir. Bununla birlikte Hong Kong'da yaptığı araştırmada 292 eğitim fakültesi öğrencisinin epistemolojik inançları ve ders çalışma yaklaşımlarını incelemiştir. Epistemolojik inançların belirlenmesinde veri toplama aracı olarak Schommer'in epistemolojik inanç ölçeğini kullanılmıştır. Çalışmada, epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımlarının yaş, cinsiyet ve alınan derslerden bağımsız olduğu; epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Gill, Ashton ve Algina (2004), deney ve kontrol grubunun olduğu 161 öğretmen adayı üzerinden yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının matematik alanındaki öğretim ve öğrenmeye ilişkin epistemolojik inançlarının değişimini, öğretimsel müdahale ve sistematik süreci içeren kuramsal bir model ile incelemiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu arasında inançların değişimine etki bakımından, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılıklar elde etmişlerdir. Araştırmacılar, öğretimsel yaklaşımların genel ve alan odaklı epistemolojik inançlardaki değişimi doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Cheng ve arkadaşları (2009), öğrenci ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarını ve öğretim anlayışlarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğrenci ve öğretmenlerin çoğunun öğrenme çabasının, doğuştan gelen yeteneklerden daha önemli olduğuna inandıkları, bilginin değiştiğine güçlü bir şekilde inandıkları ve bilginin otoritesini sorgulama eğiliminde oldukları değerlendirilmiştir.

Chan ve Elliott (2010) araştırmasında Hong Kong Eğitim Enstitüsü'nün 352 öğretmen adayının epistemolojik inançlarını araştırmak için bir anket çalışması yapmışlardır. Schommer'ın 63 maddelik anketi ve Schommer'ın 12 kavramsal alt ölçeği ile yapılan

çalışmada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Schommer'in çalışmalarından farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Dunekacke ve diğerleri (2015) okul öncesi öğretmenlerinin matematik içeriği bilgilerinin ve performanslarının okul öncesi eğitim ortamlarına etkisini incelemişlerdir. 354 okul öncesi öğretmen adayının araştırması sonucunda matematiksel içerik bilgisinin okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme durumlarını algılama ve öğrenmeyi teşvik etmek için eğitim eylemlerini planlama becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Tarmo (2016) Tanzanya'da fen öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretim reformları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında fen öğretmenlerinin öğretim reformlarını gerçekleştirme konusundaki tereddütlerinin nedeni olarak bilim hakkındaki inançlarının etkisi olduğunu öne sürmüştür. Bununla birlikte Fen öğretmenlerinin ağırlıklı olarak gelenekse yani öğretmen merkezli bir öğretim metodu tercih ettikleri görülmüştür.

Assenheimer ve diğerleri (2016) Avustralya'da, Avustralyalı ve Malezyalı 229 tıp öğrencisinin epistemolojik inançlarının incelendikleri çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançlarında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. İki grup arasında özellikle “Bilgi için Kesinlik” ve “Bilmenin Gerekçesi” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu dikkat çekmiştir. Doğu ve batı eğitim sisteminde yetişen öğrencilerin epistemolojik inançları arasındaki farkta kültürel öğelerin ve inanışların etkili olduğu değerlendirilmiştir

Xenofontos (2018) Kıbrıs'da çalışan ilköğretim öğretmenlerinin matematiğe ilişkin epistemolojik inançlarını incelemiştir. Çalışmada 22 deneyimli öğretmen ile bireysel yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin matematik alanındaki epistemolojik inançlarının ölçümünde sadece anketlerin yeterli olamayacağı değerlendirilmiş, kültürel öğeleri ölçmek içinde farklı yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği savunulmuştur.

Epistemolojik inançlar ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle öğretmen adayı üniversite öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Birçok farklı branşta öğretmenlerin epistemolojik inançları ile birlikte bunların öğretim sürecine yansımalarını tespit etmeye yönelik çalışmalarda İngilizce öğretmenleri ile ilgili araştırmaların sayısının çok az olduğu görülmüştür. Araştırmalarda genel olarak epistemolojik inançların, cinsiyet, eğitim görülen alan ya da mezun olunan branş gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği görülmüştür.

1.10.2. Öğretme Stilleri ile ilgili Yapılan Araştırmalar

1.10.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

İnce ve Hünük (2010) deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stillerini kullanma düzeyleri ve stillerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmaya 246 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada en çok kullanılan ve en çok önem verilen stillerin, öğretmen merkezli stiller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları stillere daha çok önem verdikleri anlaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları ve önem verdikleri stillerin öğrenen merkezli yaklaşımları desteklemediği görülmüştür.

Üredi (2006), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmada kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının diğer öğretim stilini tercih eden öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bilgin ve Bahar (2008)'in yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmalarında 57 öğretmene Grasha (1994) tarafından geliştirilen öğretim stilleri anketi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinde uzman/yol gösterici/temsilci öğretim stillerinin, otoriter/kişisel model öğretim stillerinden daha yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikçi/rekabetçi öğrenme stillerinin bağımsız/pasif/bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha yoğun olduğu tespit edilmiştir.

Şentürk (2010), matematik öğretmenlerinin öğretim stilleri ile ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin matematik dersi başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada matematik öğretmenlerinin öğretim stillerini belirlemek için “Grasha Öğretim Stili Envanteri” kullanmıştır. Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu, öğretmenlerin çoğunun temsilci/ kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili grubunda yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerinin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin matematik dersindeki başarıda etkili olduğu görülmüştür.

Sürel'in (2010) Pamukkale Üniversitesi'nde görev yapan ve farklı fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının öğretim stillerini incelediği çalışmada, öğretim elemanlarının öğretim stilleri önceden tespit edilen bazı değişkenler ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 241 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada, öğretim stilleri ile yaş, cinsiyet,

verilen derslerin alanı ve çalıştığı fakülte değişkenlerinde anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür. Erkek öğretim elemanlarının uzman öğretim stilini kadın öğretim elemanlarına göre daha fazla tercih ettikleri anlaşılmıştır. Yaş değişkenine göre ise, orta yaşın altı öğretim elemanlarının orta yaş üstü öğretim elemanlarına göre daha fazla otorite öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Mertoğlu'nun (2011) öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamının Fen ve Teknoloji öğretmenleri açısından öğretim uygulamalarındaki etkilerine yönelik hazırladığı araştırmasında, çalışma grubunda yer alan 137 öğretmenin 57'sinin kolaylaştırıcı/kişisel/uzman öğretim stilini, 16'sının kişisel/uzman/otorite öğretim stilini ve 15'nin uzman/otorite öğretim stilini tercih ettiğini ortaya koymuştur. Yapılan nitel gözlemlerde ise öğretmenlerin %20'sinin dahil olduğu öğretim stiline özellikleri dışında davranışlar sergilediği görülmüştür.

Keçe ve Ocak (2011) araştırmalarında sosyal bilgiler dersinde uygulanan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışma, 2009/2010 öğretim yılında Niğde il merkezi ile Niğde kasaba ve köylerinde görev yapan 140 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenler tarafından, farklı teknikler kullanılarak uygulanan etkinliklerin; öğrencilere hareket etme özgürlüğü tanıdığı, bireysel gelişimlerini desteklediği, grupla işbirliği yapılmasına teşvik ettiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile araştırma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve bunun sonucunda öğrencileri aktif öğrenen konumuna taşıdığı belirtilmiştir.

Aktan (2012), öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğretim stiline akademik başarıyı yordama gücüne sahip olduğu, bununla birlikte öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordama noktasında daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gencil (2013) Türkiye ile ABD'deki öğretmenlerin öğretim stillerini karşılaştırdığı araştırmasında Türkiye'den 283, Amerika Birleşik Devletlerinden 229 farklı branştaki öğretmene ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde görevli öğretmenlerin öğretim stillerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Amerika Birleşik Devletleri'nde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı temsilci/uzman/kolaylaştırıcı öğretim stili grubunu tercih etmişlerdir. En az tercih edilen öğretim stili ise uzman/otorite öğretim stili olmuştur. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin

de büyük çoğunluğunun kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretme stilini tercih ettikleri, en az ise kişisel model/uzman/otorite öğretme stilini tercih ettikleri anlaşılmıştır. Araştırmada, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin genelde tercih ettikleri öğretme stiline hürmanist yaklaşıma uygun olması olumlu olarak değerdendirilmiş fakat ikinci sırada tercih edilen stil olarak otorite/uzman öğretme stiline gelmesi ilginç sonuç olarak değerdendirilmiştir.

Karataş (2014) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme stilleri ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeyi ve karşılıklı uygunluk düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara’dan 360 ortaokul öğrencisi ve bu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda görevli 30 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma öğretme stili değişkenine göre incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının ilk sırada kolaylaştırıcı öğretme stilini tercih ettikleri, bunu uzman ve kişisel model öğretme stillerinin takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az otorite öğretme stiline tercih ettiği görülmüştür.

Ünal (2017) Ahi Evran Üniversitesinde 2016-2017 güz döneminde Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Eğitim Programına kayıtlı toplam 300 öğretmen adayı ile Kırşehir merkez ve köylerinde görevli 139 öğretmenin öğretme stillerini karşılaştırmıştır. Öğretmen adaylarının daha çok uzman ve resmî öğretme stilini benimsedikleri anlaşılmıştır.

Yıldırım ve Yılmaz (2018) öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stillerinin okullardaki akademik iyimserliği açıklama düzeyini incelemişlerdir. 2016 yılında Konya ilinde çalışan 332 ortaokul öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlik toplam puanları ile tercih ettikleri öğretme stil puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.10.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lindsay (1999) öğretme stili, öğrenme stili ve kullanılan eğitim teknolojisinin öğrenci başarısı ve tatmini üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada öğrenci başarısı ve tatmininin, öğrenme stili ve öğretme stili arasında uyum sağlandığında ve buna da teknoloji kullanımı eklendiğinde arttığı görülmüştür. Benzer bir araştırmada da Miglietti ve Strange (1998) öğrenci merkezli öğretme stilini kullanan öğretmenlerin oluşturduğu öğretim ortamında öğrencilerinin daha başarıları olduğu görülmüştür.

Leathers (2002), öğretme stiline yaratıcılık becerisi üzerine etkisini incelediği makalesinde, öğrencilerin Microsoft word programı ile hazırladıkları sunumların yaratıcılık düzeylerini değerdendirmiştir. Çalışma 13’ü deney grubunda, 14’ü ise kullanılacak olan

programla ilgili eğitime alınmak üzere 27 üstün yetenekli öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin genel yaratıcılık becerilerini ölçmeyi sağlayan anketten alınan ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, öğretme stillerinin yaratıcılığı yordamadığı görülmüştür.

Mendoza (2004) 84 öğretmenin katıldığı ve El Salvador Teknoloji Enstitüsü'nde çalışan öğretmenlerin kullandıkları öğretme stillerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin büyük bölümü kişisel model/uzman/otorite öğretme stillerini, ondan sonra uzman/otorite öğretme stillerini, en son olarak da kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretme stillerini kullanmaktadırlar. Bayan öğretmenlerin %10'unun en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretme stillerini kullandıkları, erkek öğretmenlerin ise %34'ünün kişisel model/uzman/otorite öğretme stillerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte stil seçiminde yaşın önemli bir faktör olmadığı görülmüştür.

Opdenakker ve Damme (2006) öğretmen özelliklerini ve öğretme stillerini sınıf uygulamalarının etkinliğini açısından incelemişlerdir. Araştırmada, öğrenci merkezli bir öğretme stili ve iyi sınıf yönetimi becerilerinin, etkin sınıf uygulamalarını beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, işini çok seven öğretmenlerin derslerinde, özellikle öğretim seviyesi düşük sınıflarda öğrencilere daha fazla destek verdikleri görülmüştür.

Fan ve Ye (2007) Şanghay'da ilköğretim ve lise öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile öğretme stillerini inceledikleri araştırmalarında Çin-Şanghay'dan 64'ü erkek ve 139'u kadın toplam 203 ilköğretim ve lise öğretmenini incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin kişisel özelliklerinin bazı öğretme stillerinde anlamlı farklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

McGowan (2008) öğretme stillerindeki farklılıkları ve bunların öğrenci başarıları üzerindeki etkisini araştırmak için karşılaştırmalı bir araştırma modeli kullandığı çalışmada, öğretim kadrosunun cinsiyet, akademik geçmiş ve öğretim deneyimleri gibi özellikleri esas almıştır. Araştırmaya 62 öğretim üyesi ile 447 öğrenci katılmıştır. Öğretim üyelerine öğretim stillerini belirlemek amacıyla Grasha'nın Öğretme Stilleri Ölçeği (1996) uygulanmış, araştırmada temel dersler veren öğretim elemanlarının büyük bölümü uzman ve otoriter öğretme stillerini benimserken; mesleki dersler veren öğretim üyelerinin büyük bölümü ise kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerini benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada, öğretme stili ve öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrenci merkezli stillere gidildikçe başarının arttığı ifade edilmiştir.

Evans, Harkins ve Young (2008) Kanada'daki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretme stillerini tanımlamak ve öğretme stilleri ile bilişsel stiller arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde yüksek lisans ya da doktora yapan 122 okul öğretmenine ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların farklı öğretme stillerine sahip oldukları ve öğretme stilleri ile bilişsel stiller arasında bir bağlantı olduğu anlaşılmıştır.

Koutsoupidou (2008), İngiltere'de müzikal yaratıcılık ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, yaratıcılık testlerinden yüksek puan alan ilkokul öğrenciler ile daha düşük puan alan ilkokul öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stillerini karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen merkezli bir öğretme stiline sahip olan öğretmenlerin eğitim verdiği öğrencilerin yaratıcılık test puanlarının, öğrenen merkezli bir öğretme stiline sahip olan öğretmenlerin eğitim verdiği öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Wood ve Larsen (2011), "Yaratıcılık Üzerinde Farklı Öğretim Stillerinin Etkisi" isimli çalışmalarında ön test ve son test puanlarını inceledikleri 60 öğrencinin sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrencilerin yaratıcılık becerileri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Fadlilmula (2015) tarafından "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öğretme Stilleri ve Tutumları" adlı araştırmada Türkiye'nin Akdeniz bölgesinde bulunan orta ölçekli bir kamu üniversitesinde eğitim gören 1321 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının temel olarak öğretme stillerini yakınsadığını ve özümseyebildiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Öğretme stilleri ile cinsiyet, öğretim programı, sınıf düzeyi ve not ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretme stilleri ile lise tipi arasında ilişki kurulamamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyet, öğretim programı, sınıf düzeyi, not ortalaması ve mezun olan lise türü dikkate alınarak tutum puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Strawhacker, Lee ve Bers (2017) tarafından Amerika Birleşik Devletlerindeki çeşitli anaokullarında yapmış oldukları araştırmalarda, öğretme stillerinin küçük çocukların programlama bilgisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 222 anaokulunda gerçekleştirilen araştırma sonucunda eğitimcilerin ders planında esneklik, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme yeteneği, teknolojik içerik uzmanlığı ve öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerini geliştirme

konusundaki esnekliklerini gösterdikleri öğrencilerde programlama başarısının daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Razak, Ahmad ve Shah'ın (2017) İngiliz Dili öğretim elemanlarının “Algılanan ve Tercih Edilen Öğretme Stilleri “ adlı araştırmalarında 175 öğrenci tarafından algılanan öğretim elemanlarının en baskın öğretim stillerinin sırasıyla “Uzman” “Kişisel” ve daha sonra “Temsilci” olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin en çok tercih ettiği öğretim stiline “Kolaylaştırıcı” tarzı iken, “Otorite” tarzı en az tercih edilen öğretim stili olduğu görülmüştür.

Cabrillanaa ve Mayan (2018) Öğretim stilleri ve başarı: Öğrenci ve öğretmen bakış açıları adlı araştırmalarında modern ve geleneksel öğretim tarzlarının kullanımı ile ilköğretimde matematik ve okumadaki başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Matematik ve okuma derslerinde kullanılan öğretim stillerinin, erkek ve kız öğrencilerde farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin modern yöntemleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretim stilleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar bakıldığında çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler ile eğitim fakültelerinde okuyan üniversite öğrencileri ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Öğretim stili ile cinsiyet, mesleki branş, mesleki tecrübe gibi değişkenlerin birlikte ele alındığı çalışmaların sayısının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Çalışmalar sonucunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı öğretim stillerine sahip oldukları görülmüştür.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda epistemolojik inançlar ile öğretim stillerinin birlikte ele alındığı çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sahip oldukları öğretim stillerinin birlikte ele alındığı başka bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2011) iki veya daha çok değişkene sahip ve bu değişkenler arasındaki değişimin varlığı ile derecesini belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda ilişkisel tarama modellerinden faydalandığını belirtmiştir.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini İzmir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Gerekli olan örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bilgi alınarak araştırmanın evrenini oluşturan sayıya ulaşılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim döneminde İzmir ilinde ilçeler dahil toplam 3484 İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrenden her birimin aynı oranda seçilme olasılığı vardır. Örneklem sayısı %5 hata payı için 347 olarak hesaplanmıştır. Buna göre; araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir'in farklı ilçelerinden rastgele örnekleme yoluyla seçilen ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 347 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

2.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan İngilizce Öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	208	59,9
	Erkek	139	40,1
	Toplam	347	100
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	113	32,6
	Ortaokul	102	29,4
	Lise	132	38
	Toplam	347	100
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	89	25,6
	6-10 yıl	71	20,5
	11-15 yıl	42	12,1
	16-20 yıl	39	11,2
	21-25 yıl	52	15
	26 ve üstü	54	15,6
	Toplam	347	100
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	66	19
	Süper Lise	74	21,3
	Anadolu Lisesi	120	34,6
	Öğretmen Lisesi	39	11,2
	Diğer	48	13,8
	Toplam	347	100

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, verilerin toplanmasında araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi formu”, epistemolojik inançlarını ölçmek için kullanılan ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ile Sarıtaş ve Sural (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılan “Gracha-Reichmann Öğretme Stili Ölçeği kullanılmıştır.

3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilgi Formu; katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olup demografik özellikleri içeren toplam 4 sorudan oluşmaktadır. Demografik özellikler arasında cinsiyet, okul düzeyi, mesleki tecrübe ve mezun olunan lise türü yer almaktadır.

3.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türk Üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Özgün ölçek, “Öğrenme Yeteneği Doğuşandır”, “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”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Ölçek, beşli likert tipi olup 35 maddeden oluşmaktadır. (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. 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. Değerlendirme yapılırken ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda, 17’si olumsuz, 1’i olumlu toplam 18 madde bulunmaktadır. Buradan alınacak en yüksek puan 90; en düşük puan ise 18’dir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda toplam 8 madde bulunmaktadır. Buradan alınacak en yüksek puan 40; en düşük puan ise 8’dir. Diğer alt boyut olan “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise toplam 9 madde bulunmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak en yüksek puan 45; en düşük puan ise 9’dur.

Tablo 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puan Aralıkları

Alt Puan Aralıkları	Gelişmiş	Az gelişmiş	Gelişmemiş
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	$18 \leq x < 41,5$	$41,5 \leq x < 65,5$	$65,5 \leq x \leq 90$
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	$8 \leq x < 18,66$	$18,66 \leq x < 29,33$	$29,33 \leq x \leq 40$
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	$9 \leq x < 20,5$	$20,5 \leq x < 32,5$	$32,5 \leq x \leq 45$

Ölçekte düşük ortalama sofistike inançları yani gelişmiş inançları, yüksek ortalama ise yüzeysel yani gelişmemiş inançları ifade etmektedir.

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

Bu çalışmada kullanılan epistemolojik inanç ölçek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda .78, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda .79, “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda .78 bulunmuştur. Epistemolojik inanç ölçeğinin tümü için ise .80 olarak bulunmuştur.

3.3. GRACHA-REICHMANN ÖĞRETME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Öğretme stilleri ölçeği genel anlamda öğreticilerin öğretime sırasında kullanmayı tercih ettikleri stilleri uzman, otoriter, kişisel model kolaylaştırıcı ve temsilci olarak 5 farklı şekilde oluşturmuştur. 1994 yılında geliştirilen ölçek Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, bununla birlikte de öğretim elemanlarına ve üniversite öğrencilerine uygulanabilir duruma getirilmiştir.

Öğretme stilleri ölçeği beşli likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Az Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde çoktan seçmeli bir şekilde tasarlanmıştır. 8 maddeden oluşan 5 alt boyutu bulunmaktadır. 8'er madde ölçek içerisine sistematik olarak Her bir alt boyut için yerleştirilmiştir.

Gracha-Reichmann Öğretme stili ölçeği'nin Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılan uyarlama çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları dil geçerliliğinde .80, ölçeğin bütününde ise .88 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte anlamlılık düzeyi .80 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada Gracha-Reichmann Öğretme stili ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları .57 ile .74 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin tümü için ise Cronbach Alpha .91 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirilirken alt boyutlar; düşük, orta ve yüksek olacak şekilde derecelendirilmiştir. Tablo 3'te alt boyutların derecelendirilmeleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları ve Derecelendirilmesi

Alt Boyutlar	Derece		
	Düşük	Orta	Yüksek
Uzman	(1.0 - 2.8)	(2.9 - 3.8)	(3.9 - 5.0)
Otoriter	(1.0 - 2.8)	(2.9 - 3.8)	(3.9 - 5.0)
Kişisel Model	(1.0 - 2.8)	(2.9 - 3.8)	(3.9 - 5.0)
Kolaylaştırıcı	(1.0 - 2.8)	(2.9 - 3.8)	(3.9 - 5.0)

Temsilci	(1.0 - 2.8)	(2.9 - 3.8)	(3.9 - 5.0)
-----------------	-------------	-------------	-------------

(Kaynak: Sarıtaş ve Süral, 2010).

Katılımcıların baskın öğretme stili tespit edilirken, her bir öğretme stiline ait puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda aritmetik ortalaması en yüksek puana sahip öğretme stili katılımcının baskın öğretme stili olarak değerlendirilmiştir.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada, Schommer'in Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Grasha-Reichmann'ın Öğretme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ölçeklerin kullanılması için önce İzmir Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci İzmir il merkezi ve ilçelerinde 2017 Mayıs-2018 Ekim tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Belirlenen okullara gidilmiş, okul müdürlerinden izin alınarak gönüllü öğretmenlere “Kişisel Bilgi formu”, “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Grasha-Reichmann Öğretme Stili Ölçeği eş zamanlı olarak doldurtulmuştur. Uygulama sırasında katılımcılara gerekli bilgiler verilmiştir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada epistemolojik inanç ölçeği ve öğretme stili ölçeğinden toplanan verilerin dağılımlarına bakılmıştır. Çalışmada dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısına göre normalliğin kontrolü tüm değişkenler için ayrı ayrı yapılmıştır. Verilerin analizleri ile ilgili sonraki adımlarda, parametrik testlerin kullanımı ile ilgili varsayımların değerlendirilmesi için ön analizler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında ele alınan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Min.	Maks.	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	29	82	67.81	9.07	-1.54	3.56
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	8	37	19.37	6.25	0.92	0.68

Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	9	45	26.63	6.98	0.11	-0.31
Uzman	1.5	4.75	3.69	0.53	-0.83	1.90
Otoriter	1.25	4.75	3.55	0.55	-0.80	1.85
Kişisel Model	1.5	5	3.81	0.59	-1.18	2.62
Kolaylaştırıcı	1	5	3.94	0.62	-1.35	3.37
Temsilci	1.25	4.88	3.68	0.58	-0.79	1.81

Analiz sonuçlarına göre, ölçeklerden aldıkları toplam puan ortalamalarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin, normal dağılım ölçütü olarak belirtilen aralıkta olduğu görülmektedir. Şencan (2005) çarpıklık değerlerinin ± 2 'den ve basıklık değerlerinin de 7'den küçük olması beklenmektedir. Ölçeklerin alt boyutlarından alınan toplam puan ortalamalarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin de normal dağılım ölçütü aralığında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin farklılaşma durumu bağımsız t testi ile çalışılan okul türü, mesleki deneyimleri ve mezun olunan lise türlerine göre farklılaşma durumu da tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Ayrıca epistemolojik inanç ve öğretme stili arasındaki ilişkinin varlığı Pearson Moment Çarpım Korelasyonu, ortak etkiye bağlı analizler için iki faktörlü varyans analizi ve bunlar arasındaki muhtemel neden-sonuç ilişkileri regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistik analizlerde bilgisayar programından yararlanılmıştır

DÖRDÜNCÜ BÜLÜM

BULGULAR

1. BULGULAR

Bu bölümde ölçeklerin uygulanması sonrasında elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri tek tek sıralanmış ve her bir problem için elde edilen bulgular tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

1. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeylerinin dağılımı nasıldır?

İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç ölçeğine verdikleri cevaplara göre ortaya çıkan analizler Tablo 5 'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Epistemolojik İnanç Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Ortalamaları

Ölçek Maddeleri	Ort.
1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	3.99
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	3.67
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	4.14
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	3.72
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	4.14
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	3.65
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir.	3.48
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	3.77
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	3.99
10. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	2.38

11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	4.13
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	4.20
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	3.65
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	3.73
15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	3.93
16. Bir ders kitabını anlamamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	3.57
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir	3.87
18. Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	3.79
19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.	2.31
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	2.47
21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	2.45
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	2.16
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	2.65
24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.	2.58
25. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	2.31
26. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	2.47
27. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “Tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.	2.40

28. Bilim adamları yeterince çaba harcarsalrarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	2.90
29. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	2.72
30. Doğru (gerçek) değişmezdir.	2.70
31. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	3.00
32. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	3.22
33. Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	2.80
34. Dersini titizlikle planlayan vve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	3.81
35. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	3.08

Tablo 5 incelendiğinde 3, 5, 11 ve 12'inci maddelerin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. “Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.” maddesi katılımın en çok (4,20) olduğu maddedir. “Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.” maddesinin ise ortalaması en düşük madde (2,16) olduğu görülmüştür.

Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeyleri Alt Boyut Ortalamaları

Epistemolojik İnançlar	\bar{X}	SS	Alınan En		Yüzdeler		
			Düşük Puan	Yüksek Puan	%25	%50	%75
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç	67.81	9.07	29	82	64	69	74
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç	19.37	6.25	8	37	15	18	22
Tek Bir Doğrunun Var Olduğu İnanç	26.63	6.98	9	45	22	26	32

Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda İngilizce öğretmenlerinin tümüne ait ortalama puan 67.81 olarak bulunmuştur. Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip oldukları anlaşılmıştır. Diğer alt boyutta yani öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançta ise İngilizce öğretmenlerine ait ortalama puan 19.37 olarak bulunmuştur. Alınan bu puan az gelişmiş inanç düzeyini göstermektedir. Son boyut olan tek bir doğrunun var olduğuna inançta ise İngilizce öğretmenlerinin tümüne ait ortalama 26.63 olarak bulunmuştur. Alınan bu puan da az gelişmiş inanç düzeyini göstermektedir.

Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Epistemolojik İnançlar	Düzyey	N	%
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanıcı	Gelişmiş	8	2.3
	Az gelişmiş	106	30.5
	Gelişmemiş	233	67.1
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanıcı	Gelişmiş	188	54.2
	Az gelişmiş	125	36
	Gelişmemiş	34	9.8
Tek Bir Doğrunun Var Olduğu İnanıcı	Gelişmiş	74	21.3
	Az gelişmiş	201	57.9
	Gelişmemiş	72	20.7

İngilizce öğretmenlerinin % 67,1'inin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda gelişmemiş inanca sahip oldukları görülmektedir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda % 54,2'si gelişmiş epistemolojik inanca sahipken, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutunda ise % 21,'ünün gelişmiş epistemolojik inanca sahip olduğu, büyük kısmın % 57,9 ile az gelişmiş inanca sahip oldukları görülmektedir

2. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri nelerdir?

İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stillerini bulmak için öğretmenlerin öğretim stili ölçeğine vermiş oldukları cevaplara ilişkin analizler tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Öğretim Stilleri Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Ortalamaları

Ölçek Maddeleri	Ort.
1. Olgular, kavramlar ve ilkeler, öğrencilerin kazanmaları gereken en önemli unsurlardır.	3.56
2. Ben, derslerimde öğrenciler için yüksek standartlar belirlerim.	3.45
3. Söylediklerim ve yaptıklarım, anlattığım konunun içeriği hakkında öğrencilerin daha doğru düşünmeleri için bir model oluşturur.	3.94
4. Öğretim amaçlarım ve yöntemlerim, farklı öğrencilerin öğrenme stillerine hitap etmektedir.	3.91
5. Öğrenciler proje çalışmalarında benim ufak yönlendirmelerim dışında genellikle tek başlarına çalışırlar.	3.63
6. Bilgilerimi ve deneyimlerimi öğrencilerimle paylaşmak benim için çok önemlidir.	4.13
7. Öğrencilerin performanslarını yetersiz gördüğümde onlara geri negatif bildirim veririm.	2.95
8. Öğrencilerimi, benim verdiğim örnekten daha iyisini bulmaya teşvik ederim.	4.05
9. Öğrencilerime, bireysel ya da grup projelerindeki çalışmalarını geliştirebilmeleri için rehberlik ederim.	4.05
10. Derslerimdeki etkinlikler, öğrencilerin içerik ile ilgili konulara ilişkin kendi fikirlerini geliştirmeleri için cesaretlendirir.	4.11
11. Benim konu hakkında ne söylediğim, öğrencilere o konu üzerinde geniş bir bakış açısı kazanmaları bakımından önemlidir.	3.95
12. Öğrenciler standartlarımı ve beklentilerimi, katı ve değişmez olarak tanımlayabilirler.	3.03
13. Ders içeriğini çok iyi öğrenmeleri için, öğrencilere neyi nasıl yapacaklarını genellikle gösteririm.	3.76
14. Öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için küçük grup tartışmaları kullanılır.	3.74
15. Öğrenciler benim derslerimde, genellikle kendi öğrenme deneyimlerine göre yönettikleri	3.42

dersler tasarlarlar.

16. Öğrencilerimin derslerimden, bu alanda daha sonra yapacakları çalışmalar için iyi yetişmiş olarak ayrılmalarını isterim.	4.20
17. Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini ve ne öğrenmeleri gerektiğini tasarlamak benim sorumluluğumdur.	3.86
18. Benim kendi yaşamıma ilişkin örnekleri, konuyu aydınlatmak adına sıklıkla kullanırım.	3.79
19. Öğrencilerin ders projelerindeki çalışmalarına, sorular sorarak, seçenekleri açıklayarak ve alternatif yollar önererek rehberlik ederim.	4.09
20. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir hedeftir.	4.21
21. Derslerimde en çok düz anlatım yöntemini kullanırım.	2.84
22. Derslerim ile ilgili verdiğim ödevlerin nasıl yapılması gerektiğini öğrencilerime açıkça anlatırım.	3.82
23. Çeşitli ilke ve yöntemleri nasıl kullanabileceklerini öğrencilerime sık sık gösteririm.	3.94
24. Ders etkinlikleri, öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almaları ve girişimci olmaları konusunda öğrencileri cesaretlendirir.	4.06
25. Öğrencilerime de belli zamanlarda ders anlattırırım.	3.37
26. Ders konuları hakkındaki anlaşmazlıkları çözmeye benim deneyimlerime başvurur.	3.56
27. Vermiş olduğum dersler, başarmak istediğim çok özel hedeflere ve amaçlara sahiptir.	3.74
28. Öğrencilere performansları hakkında sık sık sözel ve/ya da yazılı geribildirimler veririm.	3.77
29. Derste neyi nasıl öğreteceğim ile ilgili öğrencilerin de öneriler sunmasını isterim.	3.86
30. Öğrenciler bireysel ya da grup projelerini tamamlarken kendi hızlarını kendileri belirler.	3.56
31. Öğrenciler beni, ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları ortaya çıkartan bir “bilgi deposu” olarak tanımlayabilirler.	3.63
32. Derslerimde, öğrencilerden beklediklerimi dönem başında verdiğim programda açıkça belirtirim	3.86
33. Sonunda pek çok öğrenci ders içeriği hakkında benim gibi düşünmeye başlar.	3.45

34. Dersin gereklerini yerine getirmek adına yapılacak etkinlikler konusunda öğrencilere seçim hakkı veririm.	3.80
35. Benim öğretim yaklaşımım, altlarına görev ve sorumluluklar dağıtan bir müdürün görevine benzer.	3.24
36. Derslerimde, ders saati sınırları içerisinde kullanabileceğimden çok daha fazla materyal vardır.	3.67
37. Benim standartlarım ve beklentilerim, öğrencilerin öğrenmesi için gerekli disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.	3.68
38. Öğrenciler beni düşünce ve davranışlarındaki hatalarını düzeltmek için onlarla yakından ilgilenen bir koça benzetebilirler.	3.78
39. Ben öğrencilere derste daha iyisini yapmaları için bolca kişisel destek ve cesaret veririm.	4.02
40. Derslerimde, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında başvuracakları hazır bir kaynak kişi olma rolünü üstlenirim.	4.00

Tablo 8 incelendiğinde 6, 9, 10 ve 20. Maddelerin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların en yüksek puan (4,21) aldıkları madde “Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir hedeftir.” maddesi olmuştur. Öğretmenlerin en az katıldıkları (2,84) maddenin ise “Derslerimde en çok düz anlatım yöntemini kullanırım.” olduğu görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin ders sırasında düz anlatım dışında farklı teknikleride kullanma taraftarı oldukları ve öğrencilerin bağımsız düşünceleri ile birlikte bağımsız çalışmalarına önem verdikleri değerlendirilmiştir.

Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri Alt Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri

Öğretme Stilleri	\bar{X}	SS	Alınan En Düşük Puan	Alınan En Yüksek Puan	Yüzdeler		
					%25	%50	%75
Uzman	3.69	.53	1.50	4.75	3.38	3.75	4.00
Otoriter	3.55	.55	1.25	4.75	3.25	3.50	3.88
Kişisel Model	3.81	.59	1.50	5.00	3.63	3.88	4.25

Kolaylaştırıcı	3.94	.62	1.00	5.00	3.75	4.00	4.38
Temsilci	3.68	.58	1.25	4.88	3.38	3.75	4.13

Tablo 9 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin “Uzman”, “Otoriter”, “Kişisel Model” ile “Temsilci” öğretim stilleri ortalamalarının orta düzeyde olduğu “Kolaylaştırıcı” öğretim stiline ortalamasının ise diğer öğretim stil ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stilleri Tercihlerine Göre Dağılımları

Öğretim Stilleri	Düzye	N	%
Otoriter	Düşük	27	7.8
	Orta	206	59.4
	Yüksek	114	32.9
Kişisel Model	Düşük	22	6.3
	Orta	132	38
	Yüksek	193	55.6
Uzman	Düşük	18	5.2
	Orta	175	50.4
	Yüksek	154	44.4
Kolaylaştırıcı	Düşük	20	5.8
	Orta	91	26.2
	Yüksek	236	68
Temsilci	Düşük	22	6.3
	Orta	185	53.3
	Yüksek	140	40.3

Öğretme stilleri tercih edilme oranının 5.2 ile 59.4 arasında değişmiştir. En çok tercih edilen 59.4 ile “otoriter” öğretim stili en az tercih edilen stil ise %5.2 ile “uzman” stilidir. Öğretmenlerin geleneksel ve öğretmen merkezli otoriter stili daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

3. a. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğretmenlerin kullandıkları epistemolojik inanç düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için, veriler normal dağıldığı ve her bir verinin diğerinden bağımsız olduğu için Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır ve sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Epistemolojik İnançlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	SD	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Erkek	139	68.65	8.86	1.42	345	.16
	Kadın	208	67.25	9.19			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Erkek	139	19.09	6.14	-.69	345	.49
	Kadın	208	19.56	6.33			
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Erkek	139	26.17	7.06	-1.00	345	.32
	Kadın	208	26.93	6.93			

*p<0.05

Tabloya göre; Çabaya bağlı inanç alt boyutunda kadınların ortalaması 67.25 iken erkeklerin 68.65; yeteneğe bağlı inanç boyutunda kadınların ortalaması 19.56 iken erkeklerin 19.09 ve tek doğruya olan inanç boyutunda kadınların ortalaması 26.93 iken erkeklerin 26.17 bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür (p>0.05).

3. b. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeylerine mesleki deneyimin etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Bu testin kullanılmasını gerektiren nedenler şunlardır: veriler normal dağılım özelliği taşımaktadır ve her bir veri diğerinden bağımsızdır (Can, 2013).

Bağımsız değişkenin her grubunun aynı varyansa sahip olduğu şeklindeki ANOVA varsayımını test etmek için, varyans homojenliğine yönelik Levene testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olarak dağılmaması üzerine Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Epistemolojik İnançlar	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	Farkın Kaynağı	Karelerin Top.	SD	Karelerin Ort.	F	p	Fark*
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	0-5 Yıl	89	68.89	7.54	Gruplar Arası	1578.21	5	315.64	4.00	0.00	
	6-10 Yıl	71	65.71	11.09	Grup İçi	26889.27	341	78.85			
	11-15 Yıl	42	67.86	7.25	Toplam	28467.48	346				21-25
	16-20 Yıl	39	63.54	11.58							Yıl>16-
	21-25 Yıl	52	70.12	7.66							20 Yıl
	25 Yıl ve üzeri	54	69.61	7.57							
	Toplam	347	67.81	9.07							
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	0-5 Yıl	89	19.59	5.96	Gruplar Arası	380.20	5	76.04	1.97	0.08	
	6-10 Yıl	71	20.38	6.91	Grup İçi	13136.92	341	38.53			
	11-15 Yıl	42	16.90	5.23	Toplam	13517.12	346				
	16-20 Yıl	39	19.95	6.04							-
	21-25 Yıl	52	19.87	7.27							
	25 Yıl ve üzeri	54	18.73	5.25							
	Toplam	347	19.37	6.25							

	0-5 Yıl	89	27.31	6.98	Gruplar Arası	555.92	5	111.18	2.32	0.11
	6-10 Yıl	71	26.88	7.13	Grup İçi	16323.39	341	47.87		
Tek Bir	11-15 Yıl	42	24.14	6.04	Toplam	16879.31	346			
Doğrunun Var	16-20 Yıl	39	25.03	7.05						
Olduğuna	21-25 Yıl	52	28.33	8.14						
İnanç	25 Yıl ve üzeri	54	26.62	5.69						
	Toplam	347	26.63	6.98						

**Games-Howell, *p<0.05*

Tablo 12 incelendiğinde İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Bu alt boyuta sahip 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcılar ile 16-20 yıl mesleki deneyime sahip katılımcılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutu ve” Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir($p>.05$).

3. c. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, görev yaptıkları okul düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeylerine çalışmakta oldukları okul düzeyi farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Bu testin kullanılmasını gerektiren nedenler şunlardır: veriler normal dağılım özelliği taşımaktadır ve her bir veri diğerinden bağımsızdır (Can, 2013).

Tablo 4. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Epistemolojik İnançlar	Görev Yapılan	N	\bar{X}	SS	Farkın Kaynağı	Karelerin Top.	SD	Karelerin Ort.	F	p	Fark*
------------------------	---------------	---	-----------	----	----------------	----------------	----	----------------	---	---	-------

Okul											
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	İlkokul	113	68.00	8.02	Gruplar Arası	119.578	2	59.789	0.73	0.49	
	Ortaokul	102	68.51	10.20	Grup İçi	28347.9	344	82.407			-
	Lise	132	67.10	9.01	Toplam	28467.478	346				
	Toplam	347	67.81	9.07							
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	İlkokul	113	17.90	5.52	Gruplar Arası	374.698	2	187.349	4.90	0.01	
	Ortaokul	102	20.30	6.68	Grup İçi	13142.421	344	38.205			Ortaokul>İlkokul, Lise>İlkokul
	Lise	132	19.92	6.31	Toplam	13517.119	346				
	Toplam	347	19.37	6.25							
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	İlkokul	113	24.74	6.98	Gruplar Arası	602.236	2	301.118	6.36	0.13	
	Ortaokul	102	27.68	6.79	Grup İçi	16277.075	344	47.317			Ortaokul>İlkokul, Lise>İlkokul
	Lise	132	27.43	6.86	Toplam	16879.311	346				
	Toplam	347	26.63	6.98							

*Scheffe, *p<0.05

Yapılan analiz sonucunda İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyleri arasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(2,344)=.73$, $p>.05$ öğrenmenini yeteneğe bağlı olduğu inanç $F(2,344)=4.90$, $p>.05$ ve tek bir doğrunun varlığına inanç $F(2,344)= 6.37$, $p<.05$ boyutunda anlamlı bir fark görülmemştir. Yani öğretmenlerin epistemolojik inançlarının okul düzeyine göre “öğrenmenin çabaya bağlı inanç” boyutunda anlamlı bir şekilde değiştiği anlaşılmıştır.

3. d. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, mezun oldukları lise türleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeylerine mezun oldukları lise türünün etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü

Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Bu testin kullanılmasını gerektiren nedenler şunlardır: veriler normal dağılım özelliği taşımaktadır ve her bir veri diğerinden bağımsızdır (Can, 2013).

Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Mezun Olunan Lise	N	\bar{X}	SS	Farkın Kaynağı	Karelerin Top.	SD	Karelerin Ort.	F	p	Fark*
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Genel Lise	66	63.14	11.74	Gruplar Arası	2038.02	4	509.50	6.59	0.00	
	Süper Lise	74	68.45	9.17	Grup İçi	26429.46	342	77.28			Süper Lise>Genel Lise, Anadolu Lisesi>Genel Lise, Öğretmen Lisesi>Genel Lise, Diğer>Genel Lise
	Anadolu Lisesi	120	68.16	7.90	Toplam	28467.48	346				
	Öğretmen Lisesi	39	70.55	7.98							
	Diğer	48	70.13	5.63							
	Toplam	347	67.81	9.07							
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Genel Lise	66	19.85	7.19	Gruplar Arası	487.51	4	121.88	3.20	0.01	
	Süper Lise	74	19.62	7.60	Grup İçi	13029.61	342	38.10			Genel Lise>Diğer, Anadolu Lisesi>Diğer
	Anadolu Lisesi	120	20.38	5.56	Toplam	13517.12	346				
	Öğretmen Lisesi	39	17.82	6.01							
	Diğer	48	17.08	2.97							
	Toplam	347	19.37	6.25							
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Genel Lise	66	25.72	7.73	Gruplar Arası	730.75	4	182.69	3.87	0.00	
	Süper Lise	74	28.00	7.56	Grup İçi	16148.57	342	47.22			Süper Lise>Diğer, Anadolu Lisesi>Diğer,
	Anadolu Lisesi	120	27.70	6.72	Toplam	16879.31	346				
	Öğretmen Lisesi	39	25.59	7.08							
	Diğer	48	23.90	4.15							
	Toplam	347	26.63	6.98							

*p<0.05

Tablo 14 incelendiğinde İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnanç Düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır(p<.05). “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda Süper lise Mezunu öğretmenlerin, “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda Anadolu lisesi mezunu öğretmenlerin ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutunda ise Süper lise mezunu öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. a. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stillerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için ve veriler normal dağıldığı ve her bir verinin diğerinden bağımsız olması nedeni ile Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır ve sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stillerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Öğretim Stilleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	SD	p
Uzman	Erkek	139	3.69	.52	-0.08	345	0.94
	Kadın	208	3.7	.54			
Otoriter	Erkek	139	3.56	.57	0.4	345	0.69
	Kadın	208	3.54	.54			
Kişisel Model	Erkek	139	3.83	.57	0.34	345	0.73
	Kadın	208	3.8	.6			
Kolaylaştırıcı	Erkek	139	3.97	.6	0.7	345	0.49
	Kadın	208	3.92	.63			

Temsilci	Erkek	139	3.69	.6	0.26	345	0.79
	Kadın	208	3.68	.57			

*p<0.05

Tablo 15'e göre; Öğretme Stilleri Ölçeği alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin farklı değerlere sahip oldukları görülmüştür. Yapılan t testi sonuçları incelendiğinde ise erkek ve kadın İngilizce öğretmenleri arasında gözlenen bu puanın anlamlı olmadığı görülmüştür. (p>.05).

4. b. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stiline mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Bu testin kullanılmasını gerektiren nedenler şunlardır: veriler normal dağılım özelliği taşımaktadır ve her bir veri diğerinden bağımsızdır (Can, 2013).

Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stillерinin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğretim Stilleri	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	Farkın Kaynağı	Karelerin Top.	SD	Karelerin Ort.	F	p
Uzman	0-5 Yıl	89	3.72	.51	Gruplar Arası	1.018	5	0.204	0.72	0.61
	6-10 Yıl	71	3.67	.53	Grup İçi	95.857	341	0.281		
	11-15 Yıl	42	3.68	.43	Toplam	96.875	346			
	16-20 Yıl	39	3.56	.68						
	21-25 Yıl	52	3.71	.61						
	25 Yıl ve üzeri	54	3.76	.40						
	Toplam	347	3.69	.53						
Otoriter	0-5 Yıl	89	3.56	.49	Gruplar Arası	1.784	5	0.357	1.18	0.32
	6-10 Yıl	71	3.6	.59	Grup İçi	103.536	341	0.304		

	11-15 Yıl	42	3.58	.44	Toplam	105.32	346			
	16-20 Yıl	39	3.37	.73						
	21-25 Yıl	52	3.6	.57						
	25 Yıl ve üzeri	54	3.51	.5						
	Toplam	347	3.55	.55						
	0-5 Yıl	89	3.83	.58	Gruplar Arası	3.493	5	0.699	2.05	0.07
	6-10 Yıl	71	3.81	.63	Grup İçi	116.391	341	0.341		
	11-15 Yıl	42	3.92	.42	Toplam	119.883	346			
Kişisel Model	16-20 Yıl	39	3.55	.71						
	21-25 Yıl	52	3.81	.72						
	25 Yıl ve üzeri	54	3.9	.36						
	Toplam	347	3.81	.59						
	0-5 Yıl	89	3.95	.64	Gruplar Arası	2.973	5	0.595	1.57	0.17
	6-10 Yıl	71	3.86	.59	Grup İçi	128.891	341	0.378		
	11-15 Yıl	42	4.05	.37	Toplam	131.864	346			
Kolaylaştırıcı	16-20 Yıl	39	3.79	.85						
	21-25 Yıl	52	3.92	.73						
	25 Yıl ve üzeri	54	4.09	.4						
	Toplam	347	3.94	.62						
	0-5 Yıl	89	3.69	.55	Gruplar Arası	3.294	5	0.659	1.987	0.08
	6-10 Yıl	71	3.62	.66	Grup İçi	113.042	341	0.332		
	11-15 Yıl	42	3.84	.40	Toplam	116.336	346			
Temsilci	16-20 Yıl	39	3.47	.71						

21-25 Yıl	52	3.74	.64
25 Yıl ve üzeri	54	3.73	.42
Toplam	347	3.68	.58

Tabloda yer alan Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği alt ölçek puan ortalamalarının mesleki deneyime değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür($p>.05$).

4. c. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, görev yaptıkları okul düzeyleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stillerine çalışmakta oldukları okul düzeyi etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Bu testin kullanılmasını gerektiren nedenler şunlardır: veriler normal dağılım özelliği taşımaktadır ve her bir veri değerinden bağımsızdır (Can, 2013).

Tablo 5. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stillerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyine Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğretim Stilleri	Görev Yapılan Okul	N	\bar{X}	SS	Farkın Kaynağı	Karelerin Top.	SD	Karelerin Ort.	F	p
Uzman	İlkokul	113	3.71	.5	Gruplar Arası	0.08	2	0.04	0.14	0.87
	Ortaokul	102	3.67	.53	Grup İçi	96.8	344	0.28		
	Lise	132	3.7	.55	Toplam	96.88	346			
	Toplam	347	3.69	.53						
Otoriter	İlkokul	113	3.48	.55	Gruplar Arası	0.96	2	0.48	1.58	0.21
	Ortaokul	102	3.62	.59	Grup İçi	104.36	344	0.3		
	Lise	132	3.55	.52	Toplam	105.32	346			

	Toplam	347	3.55	.55						
Kişisel Model	İlkokul	113	3.74	.55	Gruplar Arası	1.22	2	0.61	1.77	0.17
	Ortaokul	102	3.89	.62	Grup İçi	118.66	344	0.35		
	Lise	132	3.82	.59	Toplam	119.88	346			
	Toplam	347	3.81	.59						
Kolaylaştırıcı	İlkokul	113	3.91	.57	Gruplar Arası	0.22	2	0.11	0.29	0.75
	Ortaokul	102	3.94	.69	Grup İçi	131.64	344	0.38		
	Lise	132	3.97	.61	Toplam	131.86	346			
	Toplam	347	3.94	.62						
Temsilci	İlkokul	113	3.66	.50	Gruplar Arası	0.74	2.00	0.37	1.10	0.33
	Ortaokul	102	3.64	.65	Grup İçi	115.60	344.00	0.34		
	Lise	132	3.74	.58	Toplam	116.34	346.00			
	Toplam	347	3.68	.58						

*p<0.05

Tablo 17 incelendiğinde Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği alt ölçek puan ortalamalarının çalışmakta olunan okul türü açısından istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

4. d. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, mezun oldukları lise türleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri açısından mezun oldukları lise türünün etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Bu testin kullanılmasını gerektiren nedenler şunlardır: veriler normal dağılım özelliği taşımaktadır ve her bir veri diğerinden bağımsızdır (Can, 2013).

Tablo 18. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stillerine Yönelik Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğretme Stilleri	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	SS	Farkın Kaynağı	Karelerin Top.	SD	Karelerin Ort.	F	p
Uzman	Genel Lise	66	3.6	.6	Gruplar Arası	1.242	4	0.31	1.11	0.35
	Süper Lise	74	3.75	.59	Grup İçi	95.633	342	0.28		
	Anadolu Lisesi	120	3.7	.53	Toplam	96.875	346			
	Öğretmen Lisesi	39	3.63	.43						
	Diğer	48	3.78	.38						
	Toplam	347	3.69	.53						
Otoriter	Genel Lise	66	3.42	.69	Gruplar Arası	2.837	4	0.71	2.37	0.05
	Süper Lise	74	3.69	.48	Grup İçi	102.482	342	0.30		
	Anadolu Lisesi	120	3.53	.58	Toplam	105.32	346			
	Öğretmen Lisesi	39	3.5	.55						
	Diğer	48	3.6	.27						
	Toplam	347	3.55	.55						
Kişisel Model	Genel Lise	66	3.69	.58	Gruplar Arası	2.81	4	0.70	2.05	0.09
	Süper Lise	74	3.79	.66	Grup İçi	117.073	342	0.34		

	Anadolu Lisesi	120	3.79	.62	Toplam	119.883	346			
	Öğretmen Lisesi	39	3.88	.56						
	Diğer	48	4	.33						
	Toplam	347	3.81	.59						
	Genel Lise	66	4.02	.67	Gruplar Arası	2.873	4	0.71	1.9	0.11
	Süper Lise	74	3.99	.58	Grup İçi	128.991	342	0.37		
	Anadolu Lisesi	120	3.82	.7	Toplam	131.864	346			
Kolaylaştırıcı	Öğretmen Lisesi	39	3.98	.58						
	Diğer	48	4.05	.29						
	Toplam	347	3.94	.62						
	Genel Lise	66	3.75	.59	Gruplar Arası	3.41	4.00	0.85	2.59	0.04
	Süper Lise	74	3.81	.62	Grup İçi	112.92	342	0.33		
	Anadolu Lisesi	120	3.57	.55	Toplam	116.34	346			
Temsilci	Öğretmen Lisesi	39	3.75	.65						
	Diğer	48	3.63	.47						
	Toplam	347	3.68	.58						

*p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği'nden aldıkları puanların mezun oldukları lise türü değişkenine göre karşılaştırılmasında "Temsilci"

öğretme stili dışında diğer öğretim stillerinde anlamlı bir fark görülemediği (p>.05). Süper liseden mezun olan öğretmenlerin diğer okul türlerine göre “Temsilci” öğretim stiline sahip olduğu görülmektedir.

5. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır. Tarama türü araştırmalarda iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısından faydalanmak mümkündür (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 19. İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

	Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.32*	.20*	.34*	.33*	.34*
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.02	.16*	-.11*	-.13*	.04
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.35*	.38*	.23*	.13*	.32*

*p<.05,

Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutunun uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu ile otoriter öğretim stili ile pozitif, kişisel model ve kolaylaştırıcı model ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile de tüm öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

6. a. Cinsiyet değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır. Tarama türü araştırmalarda iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısından faydalanmak mümkündür (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretim Stilleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Cinsiyet	Epistemolojik İnançlar	Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.40*	.37*	.46*	.45*	.44*
Erkek	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-.03	.16	-.06	-.08	.07
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.27*	.41*	.26*	.17	.32*
	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.28*	.08	.26*	.26*	.27*
Kadın	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.05	.16*	-.14*	-.17*	.02
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.40*	.36*	.22*	.12	.31*

*p<.05

Erkek İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançlardan Öğrenmenin Çabaya Bağlı olduğuna dair İnançları ile öğretim stillerinin tamamı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda ise herhangi bir ilişki tespit edilememiştir(p>.05). “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutunda ise “Kolaylaştırıcı” öğretim stili dışındaki diğer öğretim stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür(p<.05).

Kadın İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançlardan “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutu ile öğretim stillerinden “otoriter” öğretim stili dışında

diğer öğretim stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$). “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutunda ise “Kolaylaştırıcı” öğretim stili dışındaki diğer öğretim stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür($p<.05$). “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda ise “otoriter” öğretim stili ile pozitif, “Kişisel Model” ve “ Kolaylaştırıcı” öğretim stilinde ise negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

6. b. Mesleki deneyim değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır

Mesleki deneyim değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır. Tarama türü araştırmalarda iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısından faydalanmak mümkündür (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 21. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretim Stilleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Mesleki Deneyim	Epistemolojik İnançlar	Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
0-5 Yıl	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.13	.00	.24*	.27*	.27*
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.07	.18	-.10	-.06	.06
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.30**	.37**	.15	.13	.30**
6-10 Yıl	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.42**	.16	.37**	.35**	.35**
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-.11	.14	-.17	-.23*	.03
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.44**	.37**	.44**	.23	.34**
11-15 Yıl	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.36*	.48**	.28	.27	.32*
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.24	.29	-.11	-.08	.12
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.38*	.33*	.10	.15	.36*

16-20 Yıl	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.53**	.54**	.55**	.42**	.44**
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-.08	.06	-.17	-.17	.01
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.30	.34*	.07	.02	.35*
21-25 Yıl	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.33*	.22	.28*	.32*	.37**
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-.06	.06	-.06	-.13	.05
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.22	.25	.21	.11	.28*
25 Yıl ve üzeri	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	-.02	-.21	.09	.25	.08
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.39**	.38**	.11	.08	.19
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.55**	.72**	.44**	.28*	.42**

*p<.05, **p<.01

Mesleğinin başında yani 0-5 yıl mesleki deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür(p<.05). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğretme stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile kişisel model, kolaylaştırıcı öğretme stilleri dışında kalan diğer öğretme stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05).

6-10 yıl mesleki deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile otoriter öğretme stili dışında kalan diğer öğretme stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür(p<.05). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda sadece kolaylaştırıcı öğretme stili ile negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür(p<.05). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile kolaylaştırıcı dışında kalan diğer öğretme stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05).

11-15 yıl mesleki deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile kişisel model, kolaylaştırıcı öğretme stilleri dışında kalan diğer öğretme stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğretme stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile kişisel model,

kolaylaştırıcı öğretim stilleri dışında kalan diğer öğretim stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$).

16-20 yıl mesleki deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile tüm öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğretim stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile otoriter ve temsilci öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$).

21-25 yıl mesleki deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile otoriter öğretim stili dışında kalan diğer öğretim stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. ($p<.05$). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğretim stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile temsilci öğretim stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<.05$).

25 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile öğretim stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilememiştir($p>.05$). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile uzman, otoriter öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile bütün öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$).

6. c. Okul Kademesi değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul Düzeyi değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır. Tarama türü araştırmalarda iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısından faydalanmak mümkündür (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 22. Okul Düzeyi Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretme Stilleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Görev Yapılan Okul Düzeyi	Epistemolojik İnançlar	Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
İlkokul	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.21*	.01	.01	.09	.10
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.10	.20*	-.04	-.19*	.05
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.30*	.32*	.07	-.09	.34*
Ortaokul	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.59*	.55*	.65*	.62*	.65*
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-.17	-.02	-.21*	-.22*	-.07
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.24*	.32*	.28*	.18	.24*
Lise	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.18*	.00	.28*	.23*	.21*
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.13	.26*	-.13	-.04	.12
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.49*	.46*	.29*	.26*	.38*

*p<.05

İlkokul düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile sadece uzman öğretme stili ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ile otoriter öğretme stili ile pozitif, kolaylaştırıcı öğretme stili ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları ile de kolaylaştırıcı öğretme stili dışında kalan diğer öğretme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05).

Ortaokul düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile bütün öğretme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ile kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretme stilleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları ile de kolaylaştırıcı öğretme

stili dışında kalan diğer öğretim stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$).

Lise düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile otoriter öğretim stili dışında kalan diğer öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ile otoriter öğretim stili ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları ile bütün öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<.05$).

6. d. Mezun olunan okul değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Mezun olunan okul değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır. Tarama türü araştırmalarda iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısından faydalanmak mümkündür (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 23. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Sahip oldukları Epistemolojik İnançları İle Benimsedikleri Öğretim Stilleri İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	Epistemolojik İnançlar	Uzman	Otoriter	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
Genel Lise	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.27*	.05	.46*	.47*	.29*
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.25*	.27*	-.12	-.08	.23
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.46*	.53*	.21	.17	.36*
Süper Lise	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.54*	.37*	.68*	.60*	.60*
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-.26*	.15	-.30*	-.35*	-.13
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.33*	.48*	.35*	.19	.41*
Anadolu Lisesi	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.34*	.35*	.24*	.35*	.42*

	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.01	.13	-.06	-.05	.01
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.29*	.32*	.21*	.18	.30*
Öğretmen Lisesi	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	-.25	-.28	-.40*	-.38*	-.03
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.31	.18	.19	-.10	.17
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.26	.07	.19	-.04	.20
Diğer	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.30*	.01	-.18	.22	.40*
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.24	-.07	.57*	.50*	.15
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.55*	.35*	.44*	.32*	.35*

*p<.05

Genel lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile otoriter öğretim stili dışında kalan diğer öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ile otoriter ve uzman öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları ile uzman, otoriter ve temsilci öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05).

Süper lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile bütün öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ile uzman, kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretim stilleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları ile de kolaylaştırıcı öğretim stili dışındaki diğer öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05).

Anadolu Lisesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile bütün öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğretim stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilememiştir(p>.05). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları ile de kolaylaştırıcı öğretim stili dışındaki diğer öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür(p<.05).

Öğretmen Lisesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretim stilleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > .05$). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları ile de öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > .05$).

Diğer lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançları ile uzman ve temsilci öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$). Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ile kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları ile de bütün öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$).

7. a. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve okul kademesinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin test etmek amacı ile çok değişkenli ANOVA ya da kısaca MANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stillerinin ve alt boyutlarının (uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) puanlarının okul düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise) ve epistemolojik inancın Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için faktöriyel desene uygun olarak MANOVA yapılmıştır.

Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve Okul Düzeylerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Görev Yapılan Okul Düzeyi		Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç Bazında (F)	Okul Kademesi Bazında (F)	Ep. İnanç X Okul Düzeyi (F)
	Görev Yapılan Okul Düzeyi	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç						
Uzman	İlkokul	Gelişmiş		4	.	10.01*	12.71*	7.60*
		Az gelişmiş		3.54	.55			

		Gelişmemiş	3.78	.47			
		Toplam	3.71	.5			
	Ortaokul	Gelişmiş	1.67	.29			
		Az gelişmiş	3.61	.44			
		Gelişmemiş	3.78	.38			
		Toplam	3.67	.53			
	Lise	Gelişmiş	3.5	1.00			
		Az gelişmiş	3.61	.62			
		Gelişmemiş	3.75	.49			
		Toplam	3.7	.55			
<hr/>							
	İlkokul	Gelişmiş	4.63	.	3.79*	12.51*	10.17*
		Az gelişmiş	3.36	.59			
		Gelişmemiş	3.53	.52			
		Toplam	3.48	.55			
	Ortaokul	Gelişmiş	1.83	1.01			
		Az gelişmiş	3.48	.5			
		Gelişmemiş	3.75	.46			
		Toplam	3.62	.59			
	Lise	Gelişmiş	3.84	.66			
		Az gelişmiş	3.5	.56			
		Gelişmemiş	3.56	.49			
		Toplam	3.55	.52			
<hr/>							
Kişisel	İlkokul	Gelişmiş	4.25	.	11.20*	8.77*	7.69*

Model		Az gelişmiş	3.7	.6				
		Gelişmemiş	3.75	.53				
		Toplam	3.74	.55				
	Ortaokul		Gelişmiş	1.5	.01			
			Az gelişmiş	3.77	.56			
			Gelişmemiş	4.04	.4			
			Toplam	3.89	.62			
	Lise		Gelişmiş	3.06	1.14			
			Az gelişmiş	3.73	.55			
			Gelişmemiş	3.89	.55			
			Toplam	3.82	.59			
	<hr/>							
Kolaylaştırıcı	İlkokul		Gelişmiş	3.88	.	10.20*	14.43*	9.71*
			Az gelişmiş	3.91	.62			
			Gelişmemiş	3.92	.55			
			Toplam	3.91	.57			
	Ortaokul		Gelişmiş	1.5	.87			
			Az gelişmiş	3.81	.44			
			Gelişmemiş	4.1	.54			
			Toplam	3.94	.69			
	Lise		Gelişmiş	3.97	1.06			
			Az gelişmiş	3.79	.61			
			Gelişmemiş	4.05	.57			
			Toplam	3.97	.61			
	<hr/>							

Temsilci	İlkokul	Gelişmiş	4.25	.	14.90*	18.33*	10.22*
		Az gelişmiş	3.57	.49			
		Gelişmemiş	3.69	.51			
		Toplam	3.66	.50			
	Ortaokul	Gelişmiş	1.50	.43			
		Az gelişmiş	3.35	.42			
		Gelişmemiş	3.85	.51			
		Toplam	3.64	.65			
	Lise	Gelişmiş	3.69	1.13			
		Az gelişmiş	3.54	.62			
		Gelişmemiş	3.83	.52			
		Toplam	3.74	.58			

* $p < .05$, Wilk's λ Okul Düzeyi = .86, $p < .05$, Wilk's λ Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç = .87, $p < .05$, Wilk's λ Okul Düzeyi*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç = .79, $p < .05$.

Tablo 24 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinden ilkokulda görev yapan, ortokulda görev yapan ve lisede görev yapanların “uzman” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 12,71$, $p < .05$. İlkokulda görev yapan, ortokulda görev yapan ve lisede görev yapan öğretmenlerin “otoriter” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 12,53$, $p < .05$. Bu üç grubun “kişisel model” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 8,76$, $p < .05$. benzer şekilde bu üç grubun “uzman” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 14,43$, $p < .05$. Son olarak bu üç grubun “temsilci” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 18,33$, $p < .05$.

Tabloda, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna sahip İngilizce öğretmenlerinin uzman öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 10,02$, $p < .05$. Öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 3,78$, $p < .05$. Kişisel model öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı

bulunmuştur. $F(2,338)= 11,20, p<.05$. Uzman öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338)= 10,20, p<.05$. Temsilci öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338)= 14,90, p<.05$.

Görev yapılan okul düzeyinin ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inaçların, İngilizce öğretmenlerinin öğretme stilleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Uzman $F(2,338)= 7,59 p<.05$., otoriter $F(2,338)= 10,17 p<.05$., kişisel model $F(2,338)= 7,68 p<.05$, kolaylaştırıcı $F(2,338)= 9,71 p<.05$, temsilci $F(2,338)= 14,690 p<.05$.

7. b. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretme stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve okul kademesinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 25. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Okul Düzeylerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Görev Yapılan Okul Düzeyi	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç Bazında (F)	Okul Kademesi Bazında (F)	Ep. İnanç XOkul Düzeyi (F)
Uzman	İlkokul	Gelişmiş	3.71	.46	4.17*	4.72*	5.17*
		Az gelişmiş	3.6	.55			
		Gelişmemiş	4.38	.23			
		Toplam	3.71	.5			
	Ortaokul	Gelişmiş	3.71	.42			
		Az gelişmiş	3.72	.35			
		Gelişmemiş	3.41	1.05			
		Toplam	3.67	.53			
	Lise	Gelişmiş	3.65	.5			
		Az gelişmiş	3.65	.52			

		Gelişmemiş	4.13	.71			
		Toplam	3.7	.55			
Otoriter	İlkokul	Gelişmiş	3.43	.51	11.23*	1.53	4.87*
		Az gelişmiş	3.45	.56			
		Gelişmemiş	4.45	.3			
		Toplam	3.48	.55			
	Ortaokul	Gelişmiş	3.62	.55			
		Az gelişmiş	3.64	.42			
		Gelişmemiş	3.53	1.03			
		Toplam	3.62	.59			
	Lise	Gelişmiş	3.48	.47			
		Az gelişmiş	3.49	.5			
		Gelişmemiş	4.09	.45			
		Toplam	3.55	.52			
Kişisel Model	İlkokul	Gelişmiş	3.76	.43	2.09	0.50	3.40*
		Az gelişmiş	3.59	.71			
		Gelişmemiş	4.4	.41			
		Toplam	3.74	.55			
	Ortaokul	Gelişmiş	3.97	.48			
		Az gelişmiş	3.91	.5			
		Gelişmemiş	3.54	1.14			
		Toplam	3.89	.62			
	Lise	Gelişmiş	3.87	.5			

		Az gelişmiş	3.74	.63			
		Gelişmemiş	3.85	.8			
		Toplam	3.82	.59			
	İlkokul	Gelişmiş	3.99	.41	6.24*	2.01	3.60*
		Az gelişmiş	3.68	.78			
		Gelişmemiş	4.33	.31			
		Toplam	3.91	.57			
Kolaylaştırıcı	Ortaokul	Gelişmiş	4.05	.49			
		Az gelişmiş	3.93	.56			
		Gelişmemiş	3.6	1.29			
		Toplam	3.94	.69			
Lise	Gelişmiş	4.04	.47				
	Az gelişmiş	3.78	.71				
	Gelişmemiş	4.32	.59				
	Toplam	3.97	.61				
	İlkokul	Gelişmiş	3.70	.43	11.35*	3.76*	2.74*
		Az gelişmiş	3.45	.55			
		Gelişmemiş	4.45	.21			
		Toplam	3.66	.50			
Temsilci	Ortaokul	Gelişmiş	3.70	.53			
		Az gelişmiş	3.57	.51			
		Gelişmemiş	3.63	1.19			
		Toplam	3.64	.65			

Lise	Gelişmiş	3.75	.47
	Az gelişmiş	3.60	.63
	Gelişmemiş	4.20	.68
	Toplam	3.74	.58

* $p < .05$, Wilk's λ Okul Düzeyi = .94, $p < .05$, Wilk's λ Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç = .83, $p < .05$, Wilk's λ Okul Düzeyi* Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç = .89, $p < .05$.

Bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin test etmek amacı ile çok değişkenli ANOVA ya da kısaca MANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak benimsedikleri öğretim stillerinin ve alt boyutlarının (uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) puanlarının okul düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise) ve epistemolojik inancın Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna göre farklılaşım farklılaşmadığını bulmak için faktöriyel desene uygun olarak MANOVA yapılmıştır.

Tablo 25 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinden ilkök, ortaokul ve lisede görev yapanların “uzman” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = 4,72$, $p > .05$. benzer şekilde bu üç grubun “otoriter” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = 1,52$, $p > .05$. Bu üç grubun “kişisel model” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = ,497$, $p < .05$. “uzman” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = 2,01$, $p < .05$. son olarak bu üç grubun “temsilci” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = 3.76$, $p < .05$.

Tablo 25 incelendiğinde Öğrenmenin yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna sahip İngilizce öğretmenlerinin uzman öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 4.17$, $p < .05$. Otoriter öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 11.23$, $p < .05$. Kişisel model öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = 2,09$, $p > .05$. Kolaylaştırıcı öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 6.24$, $p < .05$. Temsilci öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 11,35$, $p < .05$.

Görev yapılan okul düzeyinin ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inaçların, İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu

bulunmuştur. Uzman $F(2,338)= 5,17$ $p<.05.$, otoriter $F(2,338)= 4.87$ $p<.05.$, kişisel model $F(2,338)= 3.40$ $p<.05.$, kolaylaştırıcı $F(2,338)= 3.60$ $p<.05.$, temsilci $F(2,338)= 2.74$ $p<.05.$

7. c. *İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve okul kademesinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stilleri, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Okul Düzeylerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Görev Yapılan Okul Düzeyi		Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç Bazında (F)	Okul Kademesi Bazında (F)	Ep. İnançX Okul Düzeyi (F)
Uzman	İlkokul	Gelişmiş		3.48	.45	25.56*	1.63	1.32
		Az gelişmiş		3.72	.49			
		Gelişmemiş		4.16	.41			
		Toplam		3.71	.5			
	Ortaokul	Gelişmiş		3.5	.6			
		Az gelişmiş		3.64	.54			
		Gelişmemiş		3.87	.41			
		Toplam		3.67	.53			
	Lise	Gelişmiş		3.26	.49			
		Az gelişmiş		3.68	.5			
		Gelişmemiş		4.06	.44			
		Toplam		3.7	.55			
Otoriter	İlkokul	Gelişmiş		3.31	.57	18.43*	0.31	0.32
		Az gelişmiş		3.5	.52			

		Gelişmemiş	3.82	.58			
		Toplam	3.48	.55			
	Ortaokul	Gelişmiş	3.35	.65			
		Az gelişmiş	3.59	.64			
		Gelişmemiş	3.87	.23			
		Toplam	3.62	.59			
	Lise	Gelişmiş	3.29	.49			
		Az gelişmiş	3.46	.5			
		Gelişmemiş	3.91	.37			
		Toplam	3.55	.52			
	İlkokul	Gelişmiş	3.65	.46	4.50*	1.85	0.83
		Az gelişmiş	3.78	.53			
		Gelişmemiş	3.72	.86			
		Toplam	3.74	.55			
	Ortaokul	Gelişmiş	3.73	.77			
		Az gelişmiş	3.84	.65			
		Gelişmemiş	4.13	.32			
		Toplam	3.89	.62			
	Lise	Gelişmiş	3.57	.63			
		Az gelişmiş	3.82	.55			
		Gelişmemiş	3.99	.57			
		Toplam	3.82	.59			
Kişisel Model	İlkokul	Gelişmiş	3.98	.46	1.81	0.53	1.44

		Az gelişmiş	3.9	.58			
		Gelişmemiş	3.79	.73			
		Toplam	3.91	.57			
	Ortaokul	Gelişmiş	3.88	.7			
		Az gelişmiş	3.86	.74			
		Gelişmemiş	4.18	.48			
		Toplam	3.94	.69			
	Lise	Gelişmiş	3.83	.56			
		Az gelişmiş	3.91	.62			
		Gelişmemiş	4.21	.55			
		Toplam	3.97	.61			
<hr/>							
	İlkokul	Gelişmiş	3.52	.38	19.92*	0.43	0.56
		Az gelişmiş	3.62	.52			
		Gelişmemiş	4.19	.36			
		Toplam	3.66	.50			
	Ortaokul	Gelişmiş	3.62	.77			
		Az gelişmiş	3.52	.66			
		Gelişmemiş	3.95	.38			
		Toplam	3.64	.65			
	Lise	Gelişmiş	3.54	.56			
		Az gelişmiş	3.65	.61			
		Gelişmemiş	4.08	.39			
		Toplam	3.74	.58			
<hr/>							

* $p < .05$, Wilk's λ Okul Düzeyi = .93, $p < .05$, Wilk's λ Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç = .74, $p < .05$, Wilk's λ Okul Düzeyi* Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç = .90, $p < .05$.

Bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin test etmek amacı ile çok değişkenli ANOVA ya da kısaca MANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak benimsedikleri öğretme stillerinin ve alt boyutlarının (uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) puanlarının okul düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise) ve epistemolojik inancın Tekbir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için faktöriyel desene uygun olarak MANOVA yapılmıştır.

Tablo 26 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinden ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapanların “uzman” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = 1,63$, $p > .05$. Üç grubun “otoriter” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = .308$, $p > .05$. Bu üç grubun “kişisel model” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = 1,85$, $p > .05$. “uzman” öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = .527$, $p > .05$. Son olarak bu üç grubun temsilci öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = .434$, $p < .05$.

Tablo 26 incelendiğinde Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutuna sahip İngilizce öğretmenlerinin uzman öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 25,55$, $p < .05$. otoriter öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 18,42$, $p < .05$. Kişisel model öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 4,49$, $p < .05$. Kolaylaştırıcı öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,338) = 1,81$, $p > .05$. Temsilci öğretme stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,338) = 19,92$, $p < .05$.

Görev yapılan okul düzeyinin ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançların, İngilizce öğretmenlerinin öğretme stilleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Uzman $F(2,338) = 1,23$, $p > .05$., otoriter $F(2,338) = .318$, $p > .05$., kişisel model $F(2,338) = .831$, $p > .05$, kolaylaştırıcı $F(2,338) = 1,44$, $p > .05$, temsilci $F(2,338) = .56$, $p > .05$

8. a. *İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretme stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğın test etmek amacı ile çok değişkenli ANOVA ya da kısaca MANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak benimsedikleri öğretme stillerinin ve alt boyutlarının(uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) puanlarının cinsiyet(kadın, erkek) ve epistemolojik inancın Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için faktöriyel desene uygun olarak MANOVA yapılmıştır.

Tablo 27. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Cinsiyetlerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç Bazında (F)	Cinsiyet Bazında (F)	Ep. İnançX Cinsiyet (F)
Uzman	Erkek	Gelişmiş	2.33	1.44	17.12*	5.18*	2.61
		Az gelişmiş	3.58	.6			
		Gelişmemiş	3.76	.39			
		Toplam	3.69	.52			
	Kadın	Gelişmiş	3.2	1.1			
		Az gelişmiş	3.59	.53			
		Gelişmemiş	3.78	.5			
		Toplam	3.7	.54			
Otoriter	Erkek	Gelişmiş	2.13	1.52	7.33*	15.82*	9.83*
		Az gelişmiş	3.46	.56			
		Gelişmemiş	3.64	.47			
		Toplam	3.56	.57			
	Kadın	Gelişmiş	3.83	.81			

		Az gelişmiş	3.44	.56			
		Gelişmemiş	3.58	.52			
		Toplam	3.54	.54			
Kişisel Model	Erkek	Gelişmiş	2.08	1.01	24.27*	4.39*	2.89
		Az gelişmiş	3.67	.58			
		Gelişmemiş	3.92	.46			
		Toplam	3.83	.57			
	Kadın	Gelişmiş	2.95	1.39			
		Az gelişmiş	3.76	.56			
		Gelişmemiş	3.86	.56			
		Toplam	3.8	.6			
Kolaylaştırıcı	Erkek	Gelişmiş	2.25	2.17	15.47*	6.15*	4.46*
		Az gelişmiş	3.89	.47			
		Gelişmemiş	4.04	.48			
		Toplam	3.97	.6			
	Kadın	Gelişmiş	3.5	.98			
		Az gelişmiş	3.81	.61			
		Gelişmemiş	4.01	.61			
		Toplam	3.92	.63			
Temsilci	Erkek	Gelişmiş	2.25	1.73	19.60*	7.08*	3.77*
		Az gelişmiş	3.47	.54			
		Gelişmemiş	3.80	.50			
		Toplam	3.69	.60			

Kadın	Gelişmiş	3.35	1.23
	Az gelişmiş	3.52	.53
	Gelişmemiş	3.78	.53
	Toplam	3.68	.57

* $p < .05$, Wilk's λ Cinsiyet = .95, $p < .05$, Wilk's λ Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç = .83, $p < .05$, Wilk's λ Cinsiyet*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç = .92, $p < .05$.

Tablo 27 incelendiğinde erkek İngilizce öğretmenlerinin ve kadın öğretmenlerin “uzman” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 5.81$, $p < .05$. Bu iki grubun “otoriter” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 15.82$, $p < .05$. “kişisel model” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 4.43$, $p < .05$. Bu iki grubun “kolaylaştırıcı” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 6.15$, $p < .05$. Son olarak bu iki grubun “temsilci” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 7.98$, $p < .05$.

Tabloya 27'ye bakıldığında Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna sahip İngilizce öğretmenlerinin uzman öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 17.12$, $p < .05$. Otoriter öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 7.33$, $p < .05$. Kişisel model öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 24.27$, $p < .05$. Kolaylaştırıcı öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 15.47$, $p < .05$. Temsilci öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 19.60$, $p < .05$.

Cinsiyet ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inaçların, İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri üzerindeki ortak etkisinin uzman ve kişisel öğretim stilleri dışından anlamlı olduğu bulunmuştur. Uzman $F(2,341) = 7.59$ $p > .05$., otoriter $F(2,341) = 10.17$ $p < .05$., kişisel model $F(2,341) = 7.68$ $p > .05$, kolaylaştırıcı $F(2,341) = 9.71$ $p < .05$, temsilci $F(2,341) = 14.690$ $p < .05$.

8. b. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 28. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Cinsiyetlerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç Bazında (F)	Cinsiyet Bazında (F)	Ep. İnançX Cinsiyet (F)
Uzman	Erkek	Gelişmiş	3.7	.43	1.27	0.86	1.04
		Az gelişmiş	3.67	.43			
		Gelişmemiş	3.7	1.15			
		Toplam	3.69	.52			
	Kadın	Gelişmiş	3.68	.49	6.06*	0.53	2.98
		Az gelişmiş	3.64	.52			
		Gelişmemiş	3.96	.75			
		Toplam	3.7	.54			
Otoriter	Erkek	Gelişmiş	3.5	.5	6.06*	0.53	2.98
		Az gelişmiş	3.63	.43			
		Gelişmemiş	3.69	1.18			
		Toplam	3.56	.57			
	Kadın	Gelişmiş	3.49	.52	6.06*	0.53	2.98
		Az gelişmiş	3.46	.52			
		Gelişmemiş	4.03	.48			
		Toplam	3.54	.54			
Kişisel Model	Erkek	Gelişmiş	3.85	.42	0.91	0.01	0.36
		Az gelişmiş	3.8	.59			

		Gelişmemiş	3.75	1.16			
		Toplam	3.83	.57			
	Kadın	Gelişmiş	3.86	.51			
		Az gelişmiş	3.72	.64			
		Gelişmemiş	3.83	.83			
		Toplam	3.8	.6			
<hr/>							
	Erkek	Gelişmiş	3.99	.43	3.69*	0.01	3.23*
		Az gelişmiş	3.96	.54			
		Gelişmemiş	3.91	1.38			
		Toplam	3.97	.6			
Kolaylaştırıcı	Kadın	Gelişmiş	4.05	.46			
		Az gelişmiş	3.7	.75			
		Gelişmemiş	4.09	.69			
		Toplam	3.92	.63			
<hr/>							
	Erkek	Gelişmiş	3.70	.47	7.18*	0.01	1.02
		Az gelişmiş	3.63	.55			
		Gelişmemiş	3.92	1.27			
		Toplam	3.69	.60			
Temsilci	Kadın	Gelişmiş	3.73	.47			
		Az gelişmiş	3.50	.58			
		Gelişmemiş	4.05	.72			
		Toplam	3.68	.57			
<hr/>							

* $p < .05$, Wilk's λ Cinsiyet = .99, $p > .05$, Wilk's λ Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç = .86, $p < .05$, Wilk's λ Cinsiyet*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç = .95, $p > .05$.

Tablo 28 incelendiğinde erkek İngilizce öğretmenlerinin ve kadın öğretmenlerin “uzman” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,341) = .862$, $p > .05$. Bu iki grubun “otoriter” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,341) = .526$, $p > .05$. “kişisel model” öğretim stili “ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,341) = 0.06$, $p > .05$. “ Bu iki grubun “kolaylaştırıcı” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,341) = 0.06$, $p > .05$. son olarak bu iki grubun “temsilci” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,341) = .013$, $p > .05$.

Tablo 28'e bakıldığında Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna sahip İngilizce öğretmenlerinin uzman öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,341) = 1.274$, $p > .05$. Otoriter öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 6.57$, $p < .05$. kişisel model öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,341) = .907$, $p > .05$. kolaylaştırıcı öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 3.68$, $p < .05$. Temsilci öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341) = 7.18$, $p < .05$.

Cinsiyetin ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inaçların, İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri üzerindeki ortak etkisinin kolaylaştırıcı öğretim stili dışında anlamlı olmadığı bulunmuştur. Uzman $F(2,341) = 1.04$ $p > .05$., otoriter $F(2,341) = 2.98$ $p > .05$., kişisel model $F(2,341) = .358$ $p > .05$, kolaylaştırıcı $F(2,341) = 3.23$ $p < .05$, temsilci $F(2,341) = 1.02$ $p > .05$.

8. c. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 29. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stilleri, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Cinsiyetlerinin Ortak Etkisine Göre MANOVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç Bazında (F)	Cinsiyet Bazında (F)	Ep. İnançX Cinsiyet (F)
---------------------	----------	-------------------------------------	-----------	----	-----------------------	----------------------	-------------------------

Uzman	Erkek	Gelişmiş	3.49	.42	24.82*	0.14	0.88
		Az gelişmiş	3.68	.54			
		Gelişmemiş	3.97	.47			
		Toplam	3.69	.52			
	Kadın	Gelişmiş	3.35	.56			
		Az gelişmiş	3.69	.49			
		Gelişmemiş	4.04	.41			
		Toplam	3.7	.54			
Otoriter	Erkek	Gelişmiş	3.3	.5	21.55*	0.08	0.34
		Az gelişmiş	3.56	.59			
		Gelişmemiş	3.88	.37			
		Toplam	3.56	.57			
	Kadın	Gelişmiş	3.32	.6			
		Az gelişmiş	3.48	.52			
		Gelişmemiş	3.88	.38			
		Toplam	3.54	.54			
Kişisel Model	Erkek	Gelişmiş	3.7	.45	6.76*	0.79	0.47
		Az gelişmiş	3.8	.6			
		Gelişmemiş	4.06	.56			
	Kadın	Toplam	3.83	.57			
		Gelişmiş	3.59	.69			
		Az gelişmiş	3.82	.56			
		Gelişmemiş	3.95	.59			

		Toplam	3.8	.6			
Kolaylaştırıcı	Erkek	Gelişmiş	3.85	.5	3.71*	0.09	0.79
		Az gelişmiş	3.96	.65			
		Gelişmemiş	4.17	.52			
		Toplam	3.97	.6			
	Kadın	Gelişmiş	3.95	.6			
		Az gelişmiş	3.85	.64			
		Gelişmemiş	4.09	.62			
		Toplam	3.92	.63			
Temsilci	Erkek	Gelişmiş	3.54	.54	20.79*	0.2	0.08
		Az gelişmiş	3.62	.64			
		Gelişmemiş	4.10	.37			
		Toplam	3.69	.60			
	Kadın	Gelişmiş	3.55	.56			
		Az gelişmiş	3.59	.57			
		Gelişmemiş	4.03	.39			
		Toplam	3.68	.57			

* $p < .05$, Wilk's $\lambda_{\text{Cinsiyet}} = .99$, $p > .05$, Wilk's $\lambda_{\text{Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç}} = .76$, $p < .05$, Wilk's $\lambda_{\text{Cinsiyet* Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç}} = .95$, $p > .05$.

Bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin test etmek amacı ile çok değişkenli ANOVA ya da kısaca MANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak benimsedikleri öğretim stillerinin ve alt boyutlarının (uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) puanlarının cinsiyet (kadın, erkek) ve epistemolojik inancın Tek Bir

Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için faktöriyel desene uygun olarak MANOVA yapılmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde erkek İngilizce öğretmenlerinin ve kadın öğretmenlerin “uzman” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=24.80, p<.05$. Bu iki grubun otoriter öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=21.54, p<.05$. “kişisel model” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=6.75, p<.05$. Bu iki grubun “kolaylaştırıcı” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=3.70, p<.05$. Son olarak bu iki grubun “temsilci” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=20.79, p>.05$.

Tablo 29’a bakıldığında Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutuna sahip İngilizce öğretmenlerinin uzman öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=24,83, p<.05$. otoriter öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=21.55, p<.05$. kişisel model öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=.6.76, p<.05$. kolaylaştırıcı öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=3.71, p<.05$. temsilci öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,341)=20.79, p<.05$.

Cinsiyetin ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançların, İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Uzman $F(2,341)=.875 p>.05$., otoriter $F(2,341)=.340 p>.05$., kişisel model $F(2,341)=.469 p>.05$, kolaylaştırıcı $F(2,341)=.790 p>.05$, temsilci $F(2,341)=.082 p>.05$.

9. a. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve mezun oldukları okul türünün ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğin test etmek amacı ile çok değişkenli ANOVA ya da kısaca MANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak benimsedikleri öğretim stillerinin ve alt boyutlarının(uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) puanlarının mezun oldukları okul(genel lise, süper lise, Anadolu lisesi, öğretmen lisesi, diğer) ve epistemolojik inancın Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için faktöriyel desene uygun olarak MANOVA yapılmıştır.

Tablo 30. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretme Stilleri, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Mezun Oldukları Okul Türü Etkisine Göre MONAVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Lise Türü	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç Bazında (F)	Lise Türü Bazında (F)	Ep. İnançX Lise Türü (F)
Uzman		Gelişmiş	3.17	1.29	14.73*	1.58	3.59*
	Genel Lise	Az gelişmiş	3.6	.55			
		Gelişmemiş	3.7	.40			
		Toplam	3.6	.60			
	Süper Lise	Gelişmiş	2.00	.01			
		Az gelişmiş	3.49	.59			
		Gelişmemiş	3.93	.42			
		Toplam	3.75	.59			
	Anadolu Lisesi	Az gelişmiş	3.58	.5			
		Gelişmemiş	3.76	.54			
		Toplam	3.70	.53			
	Öğretmen Lisesi	Az gelişmiş	3.94	.51			
		Gelişmemiş	3.6	.42			
		Toplam	3.63	.43			
	Diğer	Az gelişmiş	3.68	.66			
		Gelişmemiş	3.8	.29			
		Toplam	3.78	.38			
Otoriter	Genel	Gelişmiş	3.25	1.59	1.95	0.51	1.54

	Lise	Az gelişmiş	3.44	.57			
		Gelişmemiş	3.43	.56			
		Toplam	3.42	.69			
	Süper Lise	Gelişmiş	3	.01			
		Az gelişmiş	3.52	.58			
		Gelişmemiş	3.79	.4			
	Anadolu Lisesi	Toplam	3.69	.48			
		Az gelişmiş	3.34	.56			
		Gelişmemiş	3.62	.56			
	Öğretmen Lisesi	Toplam	3.53	.58			
		Az gelişmiş	3.69	.65			
		Gelişmemiş	3.48	.54			
Diğer	Toplam	3.5	.55				
	Az gelişmiş	3.65	.3				
	Gelişmemiş	3.59	.26				
Kişisel Model	Genel Lise	Toplam	3.6	.27			
		Gelişmiş	3	1.24	22.51*	4.88*	4.67*
		Az gelişmiş	3.7	.37			
	Süper Lise	Gelişmemiş	3.83	.49			
		Toplam	3.69	.58			
		Gelişmiş	1.5	.01			
	Süper Lise	Az gelişmiş	3.58	.71			
		Gelişmemiş	3.98	.42			

	Toplam		3.79	.66			
	Az gelişmiş		3.7	.59			
Anadolu Lisesi	Gelişmemiş		3.84	.63			
	Toplam		3.79	.62			
	Az gelişmiş		4.44	.36			
Öğretmen Lisesi	Gelişmemiş		3.82	.55			
	Toplam		3.88	.56			
	Az gelişmiş		4.04	.48			
Diğer	Gelişmemiş		3.99	.29			
	Toplam		4	.33			
Kolaylaştırıcı	Gelişmiş		3.21	1.75	12.05*	4.28*	1.83
	Az gelişmiş		4.03	.39			
Genel Lise	Gelişmemiş		4.16	.4			
	Toplam		4.02	.67			
	Gelişmiş		2.5	.01			
Süper Lise	Az gelişmiş		3.75	.49			
	Gelişmemiş		4.16	.51			
	Toplam		3.99	.58			
	Az gelişmiş		3.65	.69			
Anadolu Lisesi	Gelişmemiş		3.91	.69			
	Toplam		3.82	.7			
	Az gelişmiş		4.44	.36			
Öğretmen Lisesi	Gelişmemiş		3.93	.58			

		Toplam	3.98	.58			
		Az gelişmiş	3.92	.45			
	Diğer	Gelişmemiş	4.08	.24			
		Toplam	4.05	.29			
<hr/>							
Temsilci		Gelişmiş	3.25	1.55	20.43*	6.81*	3.05*
	Genel	Az gelişmiş	3.76	.45			
	Lise	Gelişmemiş	3.84	.33			
		Toplam	3.75	.59			
		Gelişmiş	2.00	.00			
	Süper	Az gelişmiş	3.53	.56			
	Lise	Gelişmemiş	4.01	.47			
		Toplam	3.81	.62			
		Az gelişmiş	3.33	.48			
	Anadolu	Gelişmemiş	3.69	.54			
	Lisesi	Toplam	3.57	.55			
		Az gelişmiş	3.75	.72			
	Öğretmen	Gelişmemiş	3.75	.65			
	Lisesi	Toplam	3.75	.65			
		Az gelişmiş	3.17	.39			
	Diğer	Gelişmemiş	3.73	.42			
		Toplam	3.63	.47			

* $p < .05$, Wilk's λ Lise Türü = .77, $p < .05$, Wilk's λ Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç = .79, $p < .05$,

Wilk's λ Lise Türü*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç = .85, $p < .05$.

Tablo 30 incelendiğinde genel lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin, süper lise mezunu öğretmenlerin, Anadolu lisesi mezunu öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin ve son olarak diğer lise mezunu öğretmenlerin “uzman” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335)= 1.582, p>.05$. Bu beş grubun “otoriter” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335)= .512, p>.05$. “kişisel model” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 4.88, p<.05$. Bu beş grubun “kolaylaştırıcı” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 4.28, p<.05$. Bu beş grubun “temsilci” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 6.80, p<.05$.

Tablo 30’a bakıldığında Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna sahip İngilizce öğretmenlerinin uzman öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 14.72, p<.05$. otoriter öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335)=1.95 p>.05$. kolaylaştırıcı öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 22.51, p<.05$. Temsilci öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 20.43, p<.05$.

Okul düzeyi ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancın, İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri üzerindeki ortak etkisinin otoriter ve kolaylaştırıcı alt boyutlar dışında anlamlı olduğu bulunmuştur. Uzman $F(2,335)= 3.59 p<.05$., otoriter $F(2,335)= 1.54 p>.05$., kişisel model $F(2,335)= 4.67 p<.05$, kolaylaştırıcı $F(2,335)= 1.83 p>.05$, temsilci $F(2,335)= 3.05 p>.05$.

9. b. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç Alt Boyutu ve mezun oldukları okul türünün ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 31. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stilleri, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Mezun Oldukları Okul Türü Etkisine Göre MONAVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Lise Türü	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç	Lise Türü	Ep. İnanç
					Bazında (F)	Bazında (F)	Lise Türü (F)

Uzman	Genel Lise	Gelişmiş	3.56	.38	5.56*	2.41*	2.90*
		Az gelişmiş	3.51	.43			
		Gelişmemiş	3.85	1.13			
		Toplam	3.6	.6			
	Süper Lise	Gelişmiş	3.84	.53			
		Az gelişmiş	3.5	.26			
		Gelişmemiş	3.63	1.01			
		Toplam	3.75	.59			
	Anadolu Lisesi	Gelişmiş	3.72	.46			
		Az gelişmiş	3.63	.59			
		Gelişmemiş	3.98	.44			
		Toplam	3.7	.53			
	Öğretmen Lisesi	Gelişmiş	3.53	.43			
		Az gelişmiş	3.66	.24			
		Gelişmemiş	4.63	.01			
		Toplam	3.63	.43			
Diğer	Gelişmiş	3.63	.41				
	Az gelişmiş	3.96	.24				
	Toplam	3.78	.38				
Otoriter	Genel Lise	Gelişmiş	3.25	.57	12.50*	2.64*	159

		Az gelişmiş	3.56	.40			
		Gelişmemiş	3.69	1.16			
		Toplam	3.42	.69			
	Süper Lise	Gelişmiş	3.63	.51			
		Az gelişmiş	3.73	.27			
		Gelişmemiş	3.93	.57			
		Toplam	3.69	.48			
	Anadolu Lisesi	Gelişmiş	3.51	.49			
		Az gelişmiş	3.46	.64			
		Gelişmemiş	4	.35			
		Toplam	3.53	.58			
	Öğretmen Lisesi	Gelişmiş	3.42	.54			
		Az gelişmiş	3.46	.33			
		Gelişmemiş	4.75	.01			
		Toplam	3.5	.55			
	Diğer	Gelişmiş	3.62	.3			
		Az gelişmiş	3.58	.22			
		Toplam	3.6	.27			
Kişisel Model	Genel Lise	Gelişmiş	3.77	.42	279	5.75*	3.64*
		Az gelişmiş	3.69	.51			
		Gelişmemiş	3.48	.98			

		Toplam	3.69	.58			
	Süper Lise	Gelişmiş	3.9	.56			
		Az gelişmiş	3.57	.54			
		Gelişmemiş	3.58	1.13			
		Toplam	3.79	.66			
	Anadolu Lisesi	Gelişmiş	3.88	.46			
		Az gelişmiş	3.65	.73			
		Gelişmemiş	4.18	.34			
		Toplam	3.79	.62			
	Öğretmen Lisesi	Gelişmiş	3.83	.52			
		Az gelişmiş	3.8	.51			
		Gelişmemiş	5	.01			
		Toplam	3.88	.56			
	Diğer	Gelişmiş	3.86	.35			
		Az gelişmiş	4.17	.2			
		Toplam	4	.33			
Kolaylaştırıcı	Genel Lise	Gelişmiş	4.09	.34	3.94*	1.41	3.20*
		Az gelişmiş	3.97	.49			
		Gelişmemiş	3.85	1.36			
		Toplam	4.02	.67			
	Süper	Gelişmiş	4.12	.52			

Lise	Az gelişmiş	3.66	.38			
	Gelişmemiş	3.8	.88			
	Toplam	3.99	.58			
Anadolu Lisesi	Gelişmiş	3.93	.45			
	Az gelişmiş	3.63	.85			
	Gelişmemiş	4.33	.4			
	Toplam	3.82	.7			
Öğretmen Lisesi	Gelişmiş	4.05	.57			
	Az gelişmiş	3.75	.57			
	Gelişmemiş	4.63	0			
	Toplam	3.98	.58			
Diğer	Gelişmiş	3.92	.28			
	Az gelişmiş	4.21	.22			
	Toplam	4.05	.29			
<hr/>						
Temsilci	Gelişmiş	3.70	.34	7.47*	1.21	2.13*
Genel Lise	Az gelişmiş	3.74	.25			
	Gelişmemiş	3.92	1.26			
	Toplam	3.75	.59			
Süper Lise	Gelişmiş	3.89	.55			
	Az gelişmiş	3.48	.39			
	Gelişmemiş	3.90	1.01			

	Toplam	3.81	.62
	Gelişmiş	3.66	.38
Anadolu	Az gelişmiş	3.40	.64
Lisesi	Gelişmemiş	4.05	.32
	Toplam	3.57	.55
	Gelişmiş	3.65	.68
Öğretmen	Az gelişmiş	3.78	.51
Lisesi	Gelişmemiş	4.75	.00
	Toplam	3.75	.65
Diğer	Gelişmiş	3.58	.32
	Az gelişmiş	3.68	.62
	Toplam	3.63	.47

* $p < .05$, Wilk's λ Lise Türü = .83, $p < .05$, Wilk's λ Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç = .87, $p < .05$, Wilk's λ Lise Türü*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç = .79, $p < .05$.

Bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin test etmek amacı ile çok değişkenli ANOVA ya da kısaca MANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak benimsedikleri öğretim stillerinin ve alt boyutlarının (uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) puanlarının mezun oldukları okul (genel lise, süper lise, Anadolu lisesi, diğer) ve epistemolojik inancın Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için faktöriyel desene uygun olarak MANOVA yapılmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde genel lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin, süper lise mezunu öğretmenlerin, Anadolu lisesi mezunu öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin ve diğer lise mezunu öğretmenlerin “uzman” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335) = 2.40$, $p < .05$. Bu beş grubun “otoriter” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335) = 2.64$, $p < .05$. “kişisel model” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

$F(2,335)= 5.75, p<.05$. Bu beş grubun “kolaylaştırıcı” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335)= 1.41, p>.05$. “temsilci” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335)= 1.21, p>.05$.

Tablo 31’e bakıldığında Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutuna sahip İngilizce öğretmenlerinin uzman öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 5.56, p<.05$. Otoriter öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 12.50, p<.05$. kişisel model öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335)= .279, p>.05$. kolaylaştırıcı öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 3.94, p<.05$. Temsilci öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335)= 7.47, p<.05$.

Okul düzeyi ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inancın İnançların, İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri üzerindeki ortak etkisinin otoriter alt boyut dışında anlamlı olduğu bulunmuştur. Uzman $F(2,335)= 2.90 p<.05$., otoriter $F(2,335)= .159 p>.05$., kişisel model $F(2,335)= 3.64 p<.05$, kolaylaştırıcı $F(2,335)= 3.20 p<.05$, temsilci $F(2,335)= 2.13 p>.05$.

9. c. İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri, Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç Alt Boyutu ve mezun oldukları okul türünün ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 32. İngilizce Öğretmenlerinin Benimsedikleri Öğretim Stilleri, Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç Alt Boyutu Ve Mezun Oldukları Okul Türü Etkisine Göre MONAVA Analizi

Bağımlı Değişkenler	Lise Türü	Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç	\bar{X}	SS	Ep. İnanç Bazında (F)	Lise Türü Bazında (F)	Ep. İnançX Lise Türü (F)
Uzman		Gelişmiş	3.38	.37	26.80*	0.46	2.82*
	Genel	Az gelişmiş	3.47	.63			
	Lise	Gelişmemiş	4.21	.31			
		Toplam	3.6	.6			

	Gelişmiş	3.27	.7			
Süper	Az gelişmiş	3.83	.55			
Lise	Gelişmemiş	3.86	.47			
	Toplam	3.75	.59			
	Gelişmiş	3.57	.49			
Anadolu	Az gelişmiş	3.63	.54			
Lisesi	Gelişmemiş	3.97	.44			
	Toplam	3.7	.53			
	Gelişmiş	3.45	.62			
Öğretmen	Az gelişmiş	3.62	.23			
Lisesi	Gelişmemiş	4.19	.51			
	Toplam	3.63	.43			
	Gelişmiş	3.25	.33			
	Az gelişmiş	3.88	.23			
Diğer	Gelişmemiş	4.25	.01			
	Toplam	3.78	.38			
Otoriter	Gelişmiş	3.09	.63	17.04*	1.18	5.81*
	Az gelişmiş	3.33	.68			
Genel	Gelişmemiş	4.07	.28			
Lise	Toplam	3.42	.69			
	Gelişmiş	3.23	.49			
Süper	Az gelişmiş	3.71	.47			
Lise	Gelişmemiş	3.9	.34			

		Toplam	3.69	.48			
		Gelişmiş	3.32	.5			
Anadolu		Az gelişmiş	3.51	.64			
Lisesi		Gelişmemiş	3.74	.37			
		Toplam	3.53	.58			
		Gelişmiş	3.7	.67			
Öğretmen		Az gelişmiş	3.32	.35			
Lisesi		Gelişmemiş	4.13	.72			
		Toplam	3.5	.55			
		Gelişmiş	3.43	.18			
		Az gelişmiş	3.62	.27			
Diğer		Gelişmemiş	3.88	0			
		Toplam	3.6	.27			
<hr/>							
Kişisel Model		Gelişmiş	3.57	.39	1.47*	4.12*	2.29*
	Genel	Az gelişmiş	3.65	.72			
	Lise	Gelişmemiş	3.96	.34			
		Toplam	3.69	.58			
		Gelişmiş	3.21	.9			
	Süper	Az gelişmiş	3.94	.62			
	Lise	Gelişmemiş	3.84	.41			
		Toplam	3.79	.66			
Anadolu		Gelişmiş	3.73	.48			
Lisesi		Az gelişmiş	3.74	.6			

		Gelişmemiş	3.96	.75			
		Toplam	3.79	.62			
		Gelişmiş	3.8	.75			
	Öğretmen	Az gelişmiş	3.79	.39			
	Lisesi	Gelişmemiş	4.69	.36			
		Toplam	3.88	.56			
		Gelişmiş	3.9	.32			
		Az gelişmiş	3.98	.33			
	Diğer	Gelişmemiş	4.38	.01			
		Toplam	4	.33			
<hr/>							
Kolaylaştırıcı		Gelişmiş	4.09	.33	4.96*	2.35	2.76*
	Genel	Az gelişmiş	3.8	.84			
	Lise	Gelişmemiş	4.41	.26			
		Toplam	4.02	.67			
		Gelişmiş	3.6	.67			
	Süper	Az gelişmiş	4.15	.53			
	Lise	Gelişmemiş	3.91	.53			
		Toplam	3.99	.58			
		Gelişmiş	3.84	.53			
	Anadolu	Az gelişmiş	3.72	.73			
	Lisesi	Gelişmemiş	4.06	.72			
		Toplam	3.82	.7			
	Öğretmen	Gelişmiş	4.1	.83			

Lisesi	Az gelişmiş	3.86	.47			
	Gelişmemiş	4.44	.22			
	Toplam	3.98	.58			
Diğer	Gelişmiş	3.88	.33			
	Az gelişmiş	4.06	.27			
	Gelişmemiş	4.38	.01			
	Toplam	4.05	.29			
<hr/>						
Temsilci	Gelişmiş	3.59	.31	18.09*	1.7	1.82
Genel Lise	Az gelişmiş	3.61	.67			
	Gelişmemiş	4.29	.34			
	Toplam	3.75	.59			
Süper Lise	Gelişmiş	3.35	.72			
	Az gelişmiş	3.85	.63			
	Gelişmemiş	4	.4			
	Toplam	3.81	.62			
Anadolu Lisesi	Gelişmiş	3.59	.53			
	Az gelişmiş	3.42	.56			
	Gelişmemiş	3.93	.35			
	Toplam	3.57	.55			
Öğretmen Lisesi	Gelişmiş	3.58	.87			
	Az gelişmiş	3.71	.52			
	Gelişmemiş	4.44	.36			
	Toplam	3.75	.65			

	Gelişmiş	3.55	.26
Diğer	Az gelişmiş	3.59	.51
	Gelişmemiş	4.13	.01
	Toplam	3.63	.47

* $p < .05$, Wilk's $\lambda_{\text{Lise Türü}} = .84$, $p < .05$, Wilk's $\lambda_{\text{Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç}} = .79$, $p < .05$, Wilk's $\lambda_{\text{Lise Türü} * \text{Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç}} = .77$, $p < .05$.

Bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin test etmek amacı ile çok değişkenli ANOVA ya da kısaca MANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak benimsedikleri öğretim stillerinin ve alt boyutlarının (uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) puanlarının mezun oldukları okul (genel lise, süper lise, Anadolu lisesi, diğer) ve epistemolojik inancın Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için faktöriyel desene uygun olarak MANOVA yapılmıştır.

Tablo 32 incelendiğinde genel lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin, süper lise mezunu öğretmenlerin, Anadolu lisesi mezunu öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin ve diğer lise mezunu öğretmenlerin “uzman” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335) = 26.80$, $p > .05$. Bu beş grubun “otoriter” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335) = 17.04$, $p > .05$. “kişisel model” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. $F(2,335) = 10.468$, $p < .05$. “kolaylaştırıcı” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335) = 4.96$, $p > .05$. Bu beş grubun “temsilci” öğretim stili ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. $F(2,335) = 18.19$, $p > .05$.

Okul düzeyi ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançların, İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri üzerindeki ortak etkisinin temsilci alt boyut dışında anlamlı olduğu bulunmuştur. Uzman $F(2,335) = 2.82$, $p < .05$., otoriter $F(2,335) = 5.81$, $p < .05$., kişisel model $F(2,335) = .2.29$, $p < .05$, kolaylaştırıcı $F(2,335) = 2.76$, $p < .05$, temsilci $F(2,335) = 1.82$, $p > .05$.

10. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, tercih ettikleri öğretim stillerini yordamakta mıdır?

Tablo 33. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, tercih ettikleri öğretim stillerinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler														
	Uzman			Otoriter			Kişisel Model			Kolaylaştırıcı			Temsilci		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.23	4.40	.00	.13	2.49	.01	.23	4.41	.00	.26	4.79	.00	.27	5.16	.00
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-.20	-3.08	.00	-.05	-.79	.43	-.30	-4.59	.00	-.23	-3.39	.00	-.12	-1.91	.06
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.43	6.85	.00	.39	6.00	.00	.38	5.88	.00	.23	3.52	.00	.35	3.53	.00
F	31.84**			22.57**			27.99**			19.52**			28.17**		
R ²	0.22			0.17			0.20			0.15			0.20		

**p<.001, SD=3, n=347

İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri, tercih ettikleri öğretim stillerini yordamakta olup olmadığını anlamak için; aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması adına regresyon analizi yapılmıştır. Bu anlamda çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkisi olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür.(Büyüköztürk, 2010).

Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç değişkenleri birlikte uzman öğretim stilini %22, otoriter öğretim stilini %17, Kişisel model öğretim stilini %20, kolaylaştırıcı öğretim stilini % 15 ve temsilci öğretim stilini %20 oranında düşük bir değerde açıklamıştır. Bu durumda öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin tercih ettikleri öğretim stillerini düşük bir anlamda yordadığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde devlet ve özel öğretim (ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme stillerinin birbirleri ve çeşitli değişkenler üzerinde etkisi sonucunda toplanan verilere dayalı bulgular sonucunda ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Ölçekler aracılığıyla elde edilen epistemolojik inanç ve öğretme stillerine ait bulgular tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada İzmir ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve benimsedikleri öğretme stilleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkinin İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyim, cinsiyet, görev yaptıkları okul düzeyleri ve mezun oldukları lise türleri değişkenleri açısından arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik çeşitli bulgulara ve bulgulara dayalı sonuçlara ulaşılmıştır.

1.1. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇ DÜZEYİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmada öğretmenlerin % 67,1'inin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda gelişmemiş inanca sahiptir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda % 54,2'si gelişmiş epistemolojik inanca sahipken, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutunda ise % 21'i gelişmiş epistemolojik inanca sahiptir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği alt ölçek puanları incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinde en yüksek ortalamanın “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda olduğu görülmüştür. Erdamar ve Alpan (2011) da 380 öğretmen adayı üzerinde yürüttükleri çalışmada da bu araştırma ile benzer şekilde öğretmen adayları üzerinde en çok “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inancın” geliştiği görülmüştür. Kaya ve Ekici (2017) tarafından 202 Sosyal Bilgiler öğretmenin epistemolojik inançlarıyla öğretme stillerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” inandıkları görülmüştür. Bu anlamda bu çalışmada elde edilen verilerin; Eroğlu, 2004; Aksan, 2006; Eroğlu ve Güven, 2006; Karhan, 2007; Yılmaz, 2007'nin yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri bulgulara benzer olduğu görülmüştür.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançlarında rastlanan farklılıkların çeşitli nedenlerden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olmaları, yeniliğe açık olduklarının bir göstergesi olabileceğini göstermektedir. “Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise daha az gelişmiş oldukları sonucuna ulaşılması, İngilizce öğretmenlerinin az da olsa geleneksel inançlarını koruduklarını göstermektedir. Öğrenenlerin sahip oldukları “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarındaki gelişmiş inançları çağdaş eğitim anlayışında kabul edilen yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Bu sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin yüzeysel ve gelişmemiş inançlara sahip oldukları, bilginin kaynağının tek ve güvenilir olduğuna yönelik inançlarının gelişmediği ve yeniliğe açık öğretim anlayışları taşımakla birlikte ağırlıklı olarak geleneksel rollere sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun yapılandırmacı eğitim anlayışı kapsamında mevcut okullarda verilmek istenen öğrenen merkezli yaklaşımın uygulanmasında sıkıntı oluşturabileceği değerlendirilmektedir.

Eğitimciler için, insanların epistemolojik inançlarının öğrenme ve akademik başarı üzerinde etkili olabileceğini değerlendirilmektedir; bu konuda kendi epistemolojik inanışlarını rehber tayin edip öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaları önemli görülmektedir. Bilginin kişisel çaba sonucu öğrenilebileceğine yönelik İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları görüş kapsamında öğrencilerini yönlendirebilecekleri, kendilerinde olan bu inanç durumuna göre onlara rol model olacakları değerlendirilmektedir.

1.2. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN BENİMSEDİKLERİ ÖĞRETME STİLLERİ NELERDİR?

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin bulgulara dayalı olarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim stili % 59.4 ile “otoriter” stil, en az tercih ettikleri stili ise %5.2 ile “uzman” öğretim stili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen merkezli bir stil olan otoriter stili bu çalışmada en çok tercih edilen stil olarak bulunması öğretim stilleri ile ilgili yapılan diğer araştırmaların bulgularıyla farklılık göstermiştir. İnce ve Hünük (2010) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada bu çalışmaya benzer olarak öğretmenlerin öğrenen merkezli stillere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Şentürk (2010), matematik öğretmenlerinin öğretmenlerin çoğunun temsilci/ kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili grubunda

yer aldığını tespit etmiştir. Gencil'in (2013) Türkiye ile ABD'deki öğretmenlerin öğretim stillerini karşılaştırdığı araştırmasında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin genelde tercih ettikleri öğretim stiline hümanist yaklaşıma uygun olduğu; ancak ikinci sırada tercih edilen stil olarak otorite/uzman öğretim stiline benimsenmesinin ise ilginç bir bulgu olduğu değerlendirilmiştir.

Otoriter Öğretim Stiline, öğretmenler geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih etmektedirler. Bu öğretim stiline katı, değişmez, geleneksel yöntemler kullanılmaktadır ve bu stilde öğrencilere mesafeli yaklaşan ve öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine karşı kayıtsız bir öğretim söz konusudur. (Süral, 2013:50-51; Sarıtaş ve Süral, 2010:2164-2165; Altay, 2009; Grasha, 2002, 1994, 1996). Bu anlamda İngilizce öğretmenlerinin geleneksel öğretim anlayışına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Okullarda sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin sınıf içerisinde kontrolü elden bırakmak istememesi ve disiplinin kolay sağlanabilmesi açısından İngilizce öğretmenlerinin otoriter bir öğretim stili benimsedikleri düşünülmektedir. Öğrenen merkezli bir öğretim stiline tercih edilmemesinin altında yatan nedenlerin araştırılması gereken bir konu olduğu değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algı ve tutumlarının, kendi alanlarına yönelik gelişmeleri takip etme yetenekleri ve uygun öğretim yöntemlerini araştırıp uygulama noktasında gayretlerinin öğretim stiline etkilediği bu anlamda kendini yetersiz değerlendiren öğretmenlerin kolaylıkla otoriter öğretim stiline tercih edebilecekleri düşünülmüştür.

Önceki yaşantılarında ve eğitim süreçlerinde sınıf içi disiplini sağlamaya yönelik olarak otoriter bir stile sahip olunması gerektiği düşüncesi öğretmenleri davranışçı yöntemleri benimsemelerine neden olmuş olabilir. Bununla beraber öğretmenlerin yeni İngilizce eğitim programını benimseyememeleri veya karşılaştıkları öğrenci profili de öğretmenleri otoriter bir stil benimsemelerine neden olduğu düşünülebilir.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin gelişmesi için yapılan girişim ve uygulamaların başarılı olmasında büyük bir etken olan öğretmenlerin geleneksel ve otoriter bir tutum sergilemeleri sürece katkı sağlamayacaktır. Öğrencinin duygu ve düşüncelerini dikkate almayan ve sınıfın tek hakimi konumuna sahip öğretmenin öğretim ortamında gösterdiği tutumlar, yabancı dil öğrenimi için öğrencinin cesaretini kırabileceği ve derse katılımını olumsuz etkileyebilecektir.

1.3. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLDUKLARI EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE ÖĞRETME STİLLERİ İLE İLİŞKİSİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgularda, İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrenmenin Çabaya bağlı inanç boyutu, yeteneğe olan inanç ve tek doğruya olan inanç boyutları ile öğretim stili grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin epistemolojik inanç puanlarına göre tüm inanç boyutlarının öğretim stili tercihlerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç değişkenleri uzman öğretim stilini %22, uzman öğretim stilini %17, Kişisel model öğretim stilini %20, kolaylaştırıcı öğretim stilini % 15 ve temsilci öğretim stilini %20 oranında düşük bir değerde açıklamıştır. Bu durumda öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin tercih ettikleri öğretim stillerini düşük bir anlamda yordadığı görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde benzer konuda çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Kaleci (2012)'nin matematik öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında çabaya bağlı inanç boyutu ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, yeteneğe olan inanç ve tek doğruya olan inanç ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum bilginin yetenekle kazanabileceğine ve tek bir doğrunun varlığına inanan öğretmenlerin aynı zamanda düşük düzeyde öğretim stillerinde sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırma sonucunda epistemolojik inançların öğretim stilleri açısından etkili bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançların, öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stilleri açısından önemli olduğu da değerlendirilmektedir.

Epistemolojik inançlar öğretim sürecini etkilerken aynı zamanda bu süreçte etkilenmektedir. Öğretmenlerin kişilik yapıları, aldıkları eğitim, yetiştikleri aile kültürü gibi etkenler sonucu oluşan inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında ilişki olması, bilginin nasıl elde edebileceği düşüncesi içerisinde öğretmenleri etkilemektedir. Öğretmenler sahip oldukları epistemolojik inançlar ile birlikten öğrencileri ile etkileşime geçmektedir. Bu nedenle öğrenmenin yetenek veya çabaya bağlı olduğuna yönelik inançlar öğretmen davranışının altında yatan nedenleri açıklamakta etkili olabilmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri araştırmanın sadece İzmir ili ile sınırlı olmasıdır. Bu anlamda diğer illerde yapılacak çalışmalar ile elde edilecek sonuçların bu çalışma ile karşılaştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIYLA ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar mevcuttur (Enman ve Lupart, 2000; Terzi, 2005; Rakııcıoğlu, 2005; Önen, 2007; Karhan, 2007; Izgar ve Dilmaç, 2008; Kaygın vd., 2010; Kaya ve Ekici, 2017). Aslan ve Aybek (2018), yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile cinsiyetleri arasında doğuştan/sabit yetenek ile bilginin kesinliği alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Kaleci (2012) araştırmasında da, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının tüm alt boyutlarda kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit edilmiştir. Bacanlı Kurt (2010) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalara benzer şekilde epistemolojik inanç ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farkın bulunduğu çalışmalar da mevcuttur (Neber ve Schommer-Aikins, 2002; Öngen, 2003; Braten ve Stromso 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005; Eroğlu ve Güven 2006; Meral ve Çolak 2009; Köse ve Dinç 2012).

İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeylerine mesleki deneyimin etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek yapılan analizlerde mesleki deneyim değişkeninde öğrenmenin çabaya bağlı inanç alt boyutunda 21-25 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin diğer düzeylerdeki katılımcılardan daha yüksek düzeyde gelişmiş inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

İçen (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini incelediği çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olmakla birlikte, sofistike yönlerinin daha belirgin olduğu görülmüş; 10 yıldan az kıdeme sahip sosyal

bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bacanlı Kurt (2010) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ise, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının tecrübe/kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalara benzer şekilde literatürde mesleki deneyimin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu gösteren başka araştırmalar da mevcuttur (Karhan 2007; İçen 2012; Özdemir ve Köksal 2014 Kaya ve Ekici, 2017). Buradan hareketle epistemolojik inanç düzeylerinin olgunlaşmış/gelişmiş olmasında mesleki deneyimin artmasının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatürde daha öce yapılan çalışmaları ile paralellik göstermiştir.

İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inanç düzeylerine çalışmakta oldukları okul düzeyinin etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla veri analizi sonucunda ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek doğruya inanç boyutlarında daha gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Kaya ve Ekici'nin (2017) 202 Sosyal Bilgiler öğretmenin epistemolojik inançlarıyla öğretme stillerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretme stilleri ile çalıştıkları okul türü değişkenleriyle anlamlı bir fark gösterdikleri anlaşılmıştır. Literatürde öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türünün, epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu belirten çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır (Karhan, 2007; Izgar ve Dilmaç, 2008). Bu durum, okulun öğretim imkânları, kültürü ve görev yapılan yerleşim alanının özelliklerine göre değişebileceğini göstermektedir.

İngilizce Öğretmenlerinin benimsedikleri epistemolojik inançlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediği sorusu araştırıldığında, İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları lise türlerinin epistemolojik inanç alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği, yani mezun olunan lise türünün epistemolojik inançların oluşmasında bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde mezun olunan lise türü değişkenini dikkate alan çalışmalarda (Yılmaz, A., 2007; Meral ve Çolak, 2009; Kaygın vd., 2010; Demirli vd., 2010; Gürol vd., 2010 ve Kaleci, 2012) lise türünün epistemolojik inançların oluşmasında herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Bu çalışma epistemolojik inanç düzeyi ve mezun olunan lise türü açısından literatürdeki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

1.5. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME STİLLERİ İLE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stillerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için yapılan analizlerde öğretim stili tercihi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar (Watkins 2006, Üredi, 2006; Altay 2009; Maden 2012; Kılıç ve Dilbaz 2013; Kaya ve Ekici, 2017) olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar ile birlikte Cabrillana ve Mayan (2018) Matematik ve okuma derslerinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerinin erkek ve kız öğrencilerce farklı algılandığı, kız öğrencilerin öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stillerinden daha çok modern yöntem uygun olanları tercih ettikleri görülmüştür. Mendoza (2004) ise öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerini incelediği araştırmasında bayan öğretmenlerin %10'unun en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini kullandıkları, erkek öğretmenlerin ise %34'ünün kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini kullandıkları tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stiline mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan analizlerde mesleki deneyim ile öğretim stili arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üredi (2006)'nin matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmasının bulgularıyla bu çalışmanın bulguları mesleki deneyim açısından paralellik göstermektedir. Yine Kaya ve Ekici (2017) de sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada benimsenen öğretim stilleri ile çalışmakta olunan okul türü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da incelenmiş; İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri ile çalışmakta oldukları okul düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Kaya ve Ekici (2017) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışmakta olunan okul düzeyi ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu bulmuşlardır. Üredi (2006) 'in çalışmasında da öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları lise türlerinin "Temsilci" öğretim stili dışında kalan diğer öğretim stillerinde anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır. Süper liseden mezun olan öğretmenlerin diğer okul türlerine göre "Temsilci"

öğretme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç Üredi (2006) ve Kaleci (2012) tarafından yapılan çalışmaların bulgularından farklılık göstermiştir.

2. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve benimsedikleri öğretim stilleri ile ilgili elde edilen sonuçlar ışığında çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

1. İngilizce öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının diğer epistemolojik inançlara göre daha gelişmiş olduğu anlaşıldığından öğretmenlere öğrenmenin çabayla nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda bilgilendirme yapılmalı; bu bilgilendirmeler hizmetiçi eğitim kapsamına alınmalıdır.

2. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin en çok benimsedikleri öğretim stiline otoriter öğretim stili olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğreten merkezli bir stil olan otoriter stiline yerine öğrenen merkezli stillerin gelişmesi için öğretmenlere eğitimler verilmelidir.

3. Öğretmenlerin öğretim stillerinin mesleğe başlamadan önce tespit edilmesi, öğretmenlerin kendilerini daha yakından tanımalarına, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine fırsat vereceğinden, lisansta öğretmen adaylarının öğretim stillerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim-öğrenme sürecini etkilediği gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim-öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve farklı değişkenleri içeren araştırmalar yapılmalıdır.

5. Diğer branş öğretmenlerinin de epistemolojik inançları incelenmeli ve branşlar arasındaki farklılıklara bakılmalıdır.

6. İlkokul ikinci sınıftan itibaren uygulanmaya başlayan yeni yabancı dil öğretim programına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak programın uygulanmasında karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik tedbirler alınması sağlanmalıdır.

7. Eğitimciler epistemolojik inançların öğrenme ve akademik başarı üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmektedir; bu bağlamda öğretmenler/öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış YL Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı. Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Allen, R. F. (1988). *The Relationship Between Learning Style And Teaching Style Of Secondary Teachers In South Central Kansas*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Kansas, Manhattan.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). An Investigation of the Epistemological Beliefs of Prospective Teachers in Terms of Certain Variable. *Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 328-340.
- Assenheimer, D., Knox, K., Nadarajah, V. ve Zimitat, C. (2016). Medical Students' Epistemological Beliefs: Implications for Curriculum. *Education for Health*, 29(2), 107-107.
- Aydın, H. (2006). Yapılandırmacı Yaklaşımda Doğruluk Gerçeklik ve Bilim Eğitimi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Sayı.7 (2).
- Bacanlı Kurt, C. (2010). *Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baxter Magolda, B. M. (1992). Students' Epistemological and Academic Experiences: Implication For Pedagogy. *Review of Higher Education*, 15 (3), 265-87.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., ve Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. USA: Basic Books.

- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(3).
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.28(1).
- Boydak A. (2001) *Öğrenme Stilleri*, İstanbul, Beyaz Yayınevi.
- Bromme, R. (2005). Thinking and Knowing About Knowledge. *Grounding Mathematics Education*, 1-11.
- Brostrom, R. (1975). *Training Style Inventory. Developing Effective Teaching Styles by Richard Brostrom*. COMCOR. Retrieved May 05,2018, from my.ilstu.edu/.../TRAINING%20STYLE%20IN... on
- Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing Epistemological Beliefs in Preservice 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*”, Chicago: American Educational Research Association.
- Butler, K. (1987). *Learning And Teaching Style: In Theory ve Practice*. Colombia: Connecticut University Ph.D. Thesis.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilgiler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Cabrillana, A. ve Mayan, C. (2018). Teaching Styles and Achievement: Student and Teacher Perspectives. *Economics of Education Review*, 67, 184-206.
- Cano, F. (2005). Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence On Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 203-221.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2002). Exploratory Study of Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Cultural Perspectives and Implications on Beliefs Research. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 392-414.

- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Chan, K. W. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), n1.
- Cheng, M. M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F., ve Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education student' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-322.
- Çalışkan, İ. S. (2004). *The Effect of Inquiry-Based Chemistry Course on Students' Understanding of Atom Concept, Learning Approaches, Motivation, Self-Efficacy and Epistemological Beliefs*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara,
- Çüçen, A. K. (2003). Bilgi Kuramına Giriş. *Bilimname Platformu Dergisi*, Sayı.2(2), 3-12.
- Demir, S. ve Akinoğlu, O. (2010). Epistemolojik İnanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı.32(32), 75-93.
- Demirel, İ. (2007). *Epistemolojik Açından Dünya Sistemleri Analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Denise T. (2007). The Influence of Learning Environments on Students' Epistemological Beliefs and Learning Outcomes, *Teaching in Higher Education*, 12:2, Retrieved June 22, 2018, from DOI: 10.1080/1356251070119199
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada EğitimYönetimi*, Sayı.38, 230-249.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik İnançlar. Y.Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (261-289). Ankara: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk Ş. (2002). Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı.2 (8), 111- 125.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Troy, MA: Holt, Rinehart ve Winston.

- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamaları, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Doğan, Ö. K. (2014). *Mesleğe Yeni Başlayan Fen Öğretmenlerinin Pedagojik ve Epistemolojik İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları: Boylamsa Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı.20, 95-114
- Dunn, R. S. ve Dunn, K. J. (1979). Learning Styles and Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Practical Approaches For Grades 7-12*. Massachusetts: Ailyn and Bacon.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., ve Blömeke, S. (2016). Epistemological Beliefs of Prospective Preschool Teachers and Their Relation to Knowledge, Perception, and Planning Abilities in the Field Of Mathematics: A Process Model. *ZDM*, 48(1-2), 125-137.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları. *İtobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, Sayı. 6(3).
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 24, 1-12.
- 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 Student's Resistance to Science: An Explatory Study Of Post-Secondary Achievement, Motivation, *Persistence, and Epistemological Characteristics*. *High Ability Studies*, 11, 161-178.

- Erdamar, K. G. ve Alpan, B. G. (2011). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik inançları, *EJournal Of New World Sciences Academy*, 6, 4, Retrieved November 23,2018 from ArticleNumber: 1C0469
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu B. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma*. International Educational Technology Conference (IETC). Sözlü Bildiri, 6-8 Mayıs. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. (Yayımlanmamış YL Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı.16, 295-312.
- Evans, C., Harkins, M.J. ve Young, J.D. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence From School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
- Felder, R. M. (1988). *How Student Learn: Adapting Teaching Styles To Learning Styles*(489-493). IEEE-ASEE Frontiers In Education Conference Proceedings. Raleigh, Nort Carolina.
- Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995). Learning And Teaching Styles In Foreign And Second Language Education. *Foreign Language Annals*. 28 (1), 21-31.
- Fischer, B. B. ve Fischer, L. (1979). Styles In Teaching And Learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- Gencel, I. E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-ABD Karşılaştırılması. *Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı. 8(8), 635-648.
- Gill, M. G., Ashton, P. T., ve Algina, J. (2004). Changing Preservice Teachers' Epistemological Beliefs About Teaching And Learning in Mathematics: an Intervention Study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164-185.
- 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. (1994). A Matter Of Style: The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator And Delegator. *College Teaching*, 42 (4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F. (2002). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146.
- Grasha A.F. (2002). Personalizing Teaching: Enhancing Learning and Building Effective Student-Faculty Relationships. *College Teaching*, 50, 4,122.
- Granello, D. H. ve Hazler, R. J. (1998). A Developmental Rationale For Curriculum Order And Teaching Style In Counselor Education Programs. *Counselor Education and Supervision*. 38 (2), 89-105.
- Green, H. J., ve Hood, M. (2013). Significance of Epistemological Beliefs for Teaching And Learning Psychology: A Review. *Psychology Learning and Teaching*, 12(2), 168–178.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Murat, A. (2017). Pedagojik Formasyon Kursuna Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, Sayı. 4(2).
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). *İnançtan Bilgiye*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Hanafin, M. J. ve Hill. J. R. (2002). Epistemology and the Design of Learning Environments. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*(3rd ed) (70-83) New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Heimlich, J. E. ve Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 17-25.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., et al. (2012). The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers. *Journal of sports science & medicine*, 11(1), 123.
- Heredia, A. (1999). *Cultural Learning Styles*. Retrieved November, 23, 2018 from http://www.ericsp.org/pages/digests/cultural_learning.html.
- Hofer, B. K. 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, 88–140.

- Hofer B.K. ve Pintrich, P.R. (1997). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 353–383
- Howard, B.C., McGee, S., Schwartz, N. ve Purcell, S. (2000). The Experience of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 4 (32), 455-462.
- Hudak, M. A. ve Anderson, D. E. (1984). Teaching Styles And Student Ratings. *Teaching of Psychology*, 11(3), 177-178.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlilik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı.20, 437-446.
- İçen, M. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri İle İlişkisi*. (Yayımlanmamış YL Tezi), Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- İçen, M., İlğan, A. ve Göker, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Analizi. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, Sayı.1(2), 2-11.
- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri Ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, Sayı.35(157).
- Jehng, J., Johnson, S. ve Anderson, R. (1993). Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-25.
- Joyce, B. ve Weil M. (1980) *Modals of Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış YL Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Kang, N. H. ve Wallace, C. S. (2005). Secondary Science Teachers' Use of Laboratory Activities: Linking Epistemological Beliefs, Goals, and Practices. *Science education*, 89(1), 140-165.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, H., Sır, N. Ş. ve Çeliköz, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Tercihlerine İlişkin Bir İnceleme. *Education Sciences*, Sayı.10(4), 237-252.
- 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, İstanbul.
- Kavgaoglu, D. ve Altun, S. (2016). Öğretmenlerin Düşünme Stilllerinin Branşa ve Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı. 6, 136-149.
- Kaya, E. ve Ekici, M. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Öğretim Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, Sayı. 16(2).
- Kaygın, B., Baş, F., Kanbolat, O. ve İneç, Z. F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Epistemolojik İnanışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (1108-1110). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Keçe, M. ve Ocak G. (2011) Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 77.
- 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*, Sayı. 23, 98-106
- King, J. B. (2003). *The Effect Of Integrated Teaching Styles On The Mathematics Performance Of Eighth Grade Students In A Prealgebra Class*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Walden University, Minneapolis.

- King, P. M. ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K., King, P., Wood, P. ve Davidson, M. (1989). Sequentially and Consistency in The Development of Reflective Judgment: A Six Year Longitudinal Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 73-95.
- Koutsoupidou, T. ve Hargreaves, D. J. (2009). An Experimental Study of the Effects of Improvisation on The Development of Children's Creative Thinking In Music. *Psychology of Music*, 37(3), 251– 278.
- Krows, A. J. (1999). *Preservice Teachers' Belief Systems and Attitudes Toward Mathematics in the Context of a Progressive Elementary Teacher Preparation Program*. (Yayımlanmamış YL Tezi). The University of Oklohama, Oklohoma.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills Of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurt, F. (2009). *Investigating Students Scientific Epistemological Beliefs through Gender, Grade level and Fields of the study*. (Yayımlanmamış YL Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Lardner, T. (1989). Rethinking Classrooms: Perspectives on Teaching and Learning Styles. *English Journal*. 78 (8), 88-89.
- Leathers, W. F. (2001). *The Effects Of Teaching Style On Creativity*. Retrieved November, 23, 2018 from <http://chiron.valdosta.edu./are/Artmanscript/vol1.pdf>.
- Lee, J. G. (2004). *An Investigation And Analysis Of The Teaching Styles Of Faculty Members In Midwestern Christian Colleges And Universities*. (Yayımlanmamış YL Tezi). University of Kansas, Manhattan.
- Lindsay, E. K. (1999). *Analysis of matches of teaching styles, learning styles and the uses of educational technology*. Retrieved November, 23, 2018 from <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694>.
- Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000). *Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters?* Retrieved November, 23, 2018 from <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>.

- Löfström, E. ve Pursiainen, T. (2015). Knowledge and Knowing in Mathematics and Pedagogy: A Case Study of Mathematics Student Teachers' Epistemological Beliefs. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 21(5), 527-542.
- Marrs, H. (2005). *Culture, Epistemology and Academic Studying*, Doctor of Education, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Mawhinney, T. S. (2002). *Effects Of Teaching Prescriptions On The Self-Assessed Teaching Styles And Beliefs Of Secondary School Teachers*. (Yayımlanmamış YL Tezi). St. John's University, New York.
- McCarthy, C. ve Sears, E. (2000). Science Education: Constructing a True View of the Real World? *Philosophy of Education Archive*, 369-377.
- McGowan, S. R. (2008). *Teaching Styles of Technical College Core and Occupational Faculty: Their Relationship to Student Achievement*. (Yayımlanmamış YL Tezi). Capella University, Minnesota.
- Mendoza, S. (2004). *Teaching Styles Of Technological Institutes Faculty In El Salvador*. Retrieved November, 23, 2018 from <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3127201>
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.27, 129-146.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algularının Öğretim Uygulamalarına Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D. ve Haerle, F. C. (2006). Domain-Generality and Domain-specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in The Development Of A Theoretical Framework. *Educational Psychology Review*, 18(1), 3-54.
- Muis, K. R. ve Duffy, M. C. (2013). Epistemic Climate and Epistemic Change: Instruction Designed to Change Students' Beliefs And Learning Strategies and Improve Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 213.
- Nespor, J. (1987). The Role Of Beliefs in The Practice of Teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.

- Ocak, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M., ve Mergen, H. H. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tutumları (Afyonkarahisar Örneği). *İlköğretim Online*, Sayı. 11(2).
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish Trainee Teachers' Epistemological Beliefs. *Social Behavior and Personality*, 36 (5), 709-720.
- Olafson, L. ve Schraw, G. (2006). Teachers' Beliefs and Practices Within and Across Domains. *International Journal of Educational Research*, 45(1), 71-84.
- Opdenakker, M.C. ve Damme, J.V. (2006). Teacher Characteristics and Teaching Styles as Effectiveness Enhancing Factors of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Önen, E. (2007). Gruplar Arası Karşılaştırmalarda Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Epistemolojik İnançlar Envanteri Üzerine Bir Çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı.2 (8), 87-110.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik İnançlar ile Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı. 13, 155-163.
- Özkal, K., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. ve Sungur, S. (2009). A Conceptual Model of Relationships Among Constructivist Learning Environment Perceptions, Epistemological Beliefs and Learning Approaches. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 71-79.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up A Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pan, V. L, ve Yanpar Yelken, T. (2016). İngilizce Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Çalışma Süreçlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, Sayı. 9(45).
- Paolini, A. (2015). Enhancing Teaching Effectiveness and Student Learning Outcomes. *Journal Of Effective Teaching*, 15(1), 20-33.
- Patrick, H. ve Pintrich, P. R. (2001). Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation and Instruction: The Role Of Motivational and

- Epistemological Beliefs. *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*, 117-143.
- Paulsen, M. B. ve Wells, C. (1998). Domain Differences in the Epistemological Beliefs of College Students. *Research in Higher Education*, 39 (4), 365-384.
- Pears, D. (2004). *Bilgi Nedir?*. (A. Güçlü çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rakıcıoğlu, A. Ş. (2005). *The Relationship Between Epistemological Beliefs and Teacher-Efficacy Beliefs of English Language Teaching Trainees*. (Yayınlanmamış YL Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Razak, N. A., Ahmad, F. ve Shah, P. M. (2017). Perceived and Preferred Teaching Styles (Methods) of English For Specific Purposes (ESP) Students. *e-Bangi*, 2(2).
- 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.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Difference in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Robinson, D. ve Lewis, C. W. (2017). Typologies for Effectiveness: Characteristics of Effective Teachers in Urban Learning Environments. *Journal Of Urban Learning, Teaching, And Research*, 13,124-134.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, Sayı.5 (4).
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the Purely Cognitive: Belief Systems, Social Cognitions and Metacognitions as Driving Forces in Intellectual Performance. *Cognitive Science*, 7, 329-363.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press.
- Schommer, M. (1989). *The Effects of Beliefs About The Nature of Knowledge on Comprehension*. (Yayınlanmamış YL Tezi), University of Illinois, Illinois.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About The Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.

- Schommer, M. (1993a). Comparisons of Beliefs About The Nature Of Knowledge and Learning Among Postsecondary Students. *Research in Higher Education*, 34 (3), 355-371.
- Schommer, M. A. (1993). Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Schools. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understandings and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319
- Schommer, M. (1994). An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning, In R. Garner ve P. Alexander, (Eds), *Beliefs About Text and Text Instruction*, New Jersey: Erlbaum.
- 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, M., Calvert, C., Gariglietti, G. ve Bajaj, A. (1997). The Development Of Epistemological Beliefs Among Secondary School Student: A Longitudinal Study. *Journal Of Educational Psychology*, 89 (1), 37-40.
- Sing Chai, C., Teo, T. ve Beng Lee, C. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362.
- Strawhacker, A., Lee, M. ve Bers, M. U. (2017). Teaching Tools, Teachers' Rules: Exploring The Impact of Teaching Styles Oon Young Children's Programming Knowledge in ScratchJr. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-30.
- Strobel, J., Cernusca, D. ve Jonassen, D. H. (2004). Different majors-different epistemological beliefs?. *Academic Exchange Quarterly*, 22 (3), 208-211.
- Subiere-Sapa, A. G. (2016). Science Teachers' Epistemological Beliefs and the Intermediate Pupils' Epistemic and Learning Approaches. *MSU Gensan Graduate Education Research Journal*, 1(1).
- Smutz, R. P. (2002). *The Effect Of Teaching Style-Learning Style Match/Mismatch On Learning Effectiveness In Computer-Based Training*. (Yayınlanmamış YL Tezi), University of Texas, Texas.

- Süral, S. (2010). Pamukkale Üniversitesinin Farklı Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretme Stillerinin Karşılaştırılması. *Education Sciences*, Sayı.5(3), 1226-1242.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Başarıları, Matematik Başarıları, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış YL Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Tarmo, A. (2016). Pre-service Science Teachers' Epistemological Beliefs and Teaching Reforms in Tanzania. *Cogent Education*, 3(1), 1178457.
- TDK (2012). *Türkçe Sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.25, 145 -158.
- Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, O. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status. *İlköğretim Online*, Sayı. 8, 676-693.
- Turgut, G. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretimin Lise Fizik Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış YL Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, M. (2017). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretme Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.3, 23-24
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.1(2), 1-8.
- Xenofontos, C. (2018). Greek-Cypriot Elementary Teachers' Epistemological Beliefs About Mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 70, 47-57.
- Vaughn, L., Rey, G. J. ve Baker, R. (2001). Microburst Teaching And Learning. *Medical Teacher*, 23(1), 39-43.

- Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (1999). İlköğretimde Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rölü (452-461). *VIII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Yılbrır, S. (2006). *Türk Destanlarında İnanış ve İnanışlar*. (Yayımlanmamış YL Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, A. ve Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin Okullardaki Akademik İyimserlik Algılarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, Sayı. 15(3), 1623-1633.
- Yılmaz, A. (2007). *Hemşirelik Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış YL Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Waters- Adams, S. (2006). The Relationship Between Understanding of the Nature Of Science and Practice: The Influence Of Teachers' Beliefs About Education, Teaching and Learning. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919-944.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles And Student Adjustment İn Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wilson, S. L. (1997). *The Effect Of Two Teaching Styles On Children's Skill Performance and Task Analysis Ability*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Virginia, Virginia.
- Whitmire, E. (2004). The Relationship Between Undergraduates' Epistemological Beliefs, Reflective Judgment Aand Their İnformation-Seeking Behavior. *Information Processing and Management*, (40), 97-111.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. ve Cox, P. W. (1977). Field-Dependent And Field-İndependentcognitive Styles and Their Educational İmplications. *Reviews of Educational Research*, 47, 1-64.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. ve Karp, S. A. (1971). *A Manual for the Group Embedded Figures Test*. CA: Consulting Psychologists Press.
- Whittington, M. S. ve Raven, M. R. (1995). Learning and Teaching Styles of Student Teachers in The Northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36 (4), 10-17.
- Zhang, L. F. (2018). *Emotions and teaching styles among academics: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy*. New York: In American Educational Research Association.

Zisow, A.M. (2000). Teaching Style and Technology. *Tech Trends*, 44(4), 36-38.