

**T.C.**  
**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK  
İNANÇLARI İLE ÖĞRETİM STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Mustafa OLGUN**

**Danışman**

**Prof. Dr. Oktay AKBAŞ**

**Haziran-2018**

**KIRIKKALE**



**T.C.**  
**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK  
İNANÇLARI İLE ÖĞRETİM STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Mustafa OLGUN**

**Danışman**

**Prof. Dr. Oktay AKBAŞ**

**Haziran-2018**

**KIRIKKALE**

## KABUL-ONAY

Oktay AKBAŞ danışmanlığında Mustafa OLGUN tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

17/07/2018

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ  
Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK  
Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan TAŞ  
Jüri Üyesi

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2018

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdürü

## **KİŞİSEL KABUL**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretim Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

17/07/2018

Mustafa OLGUN

## ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stillerinin ve ikisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile Kırıkkale ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında hoşgörüsüyle yanımda olan, yol gösteren, araştırmama büyük bir titizlik ve özen göstererek katkılar sağlayan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a minnettarım.

Lisanüstü eğitimim boyunca bilgi ve görgülerinden yararlanma fırsatı bulduğum Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR'e ve Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan TAŞ'a çok müteşekkirim.

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinleri sağlayan Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerine, veri toplama sürecinde yardımlarına başvurduğum okul yöneticilerine ve vakit ayırarak araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerine teşekkür ederim.

Üzerimde büyük emeği olan kıymetli aileme sevgi ve saygılarımı sunarım.

Mustafa OLGUN

## ÖZET

Olgun, Mustafa, “Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2018.

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stillerini ve ikisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı çalışmada, katılımcıların epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesinde Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2002, 2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, katılımcıların öğretim stillerini belirlemek amacıyla da Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretim Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçme araçları 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Kırıkkale ilinde bulunan 41 ortaokulda görev yapan 287 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile uzman stili arasında, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile kişisel model stili arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu ile resmi otorite stili arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan epistemolojik inançlar ile kolaylaştırıcı stili ve temsilci stili arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının yaş, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını; ancak cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Bununla birlikte ortaokul öğretmenlerinin öğretim stillerinin branş ve yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyet, kıdem ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcıların öğretim stili kümelerine dağılımı incelendiğinde; ortaokul öğretmenlerinin en fazla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesini, en az ise uzman/resmi otorite kümesini benimsediği saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Epistemoloji, Epistemolojik İnanç, Öğretim Stili.

## ABSTRACT

Olgun, Mustafa, “Analysis of Secondary School Teachers’ Epistemological Beliefs and Teaching Styles According to Various Variables”, M.s. Thesis, Kırıkkale, 2018.

This research was conducted to investigate secondary school teachers’ epistemological beliefs and teaching styles and also the relationship between the two. The epistemological belief scale which developed by Schommer (1990) and then adapted to Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk (2002, 2005) was used to determine epistemological beliefs of the participants. For determining teaching styles of the participants, teaching styles scale which developed by Grasha (1996) and then adapted to Turkish by Üredi (2006) was used. Additionally, the teacher personal information form that prepared by the researcher was used to obtain the demographic information about the teachers who participated in the research. The measuring instruments were applied to 287 teachers working in 41 secondary schools in Kırıkkale in 2016-2017 academic year.

The research results revealed that there are moderately positive and significant relationships between “the belief of learning depends on effort” and expert style, between “the belief of learning depends on ability” and personel model style. In addition, there is a moderate negative and significant relationship between “the belief that there is only one unchanging truth” and formal authority. On the other hand, no significant relationship between epistemological beliefs and facilitator style, and delegator style was found. Findings from the study showed that the epistemological beliefs of secondary school teachers differed significantly according to age, field of study and seniority variables; but did not show any significant difference in terms of gender and educational status.

The research showed that the teaching styles of secondary school teachers differ significantly depending on the field of study and age; but there is no significant difference in terms of gender, seniority and educational status. By examining the distribution of participants’ teaching style clusters; it has been determined that “delegator/facilitator/expert” is the most adopted cluster; but “expert/formal authority” is the least.

**Key words:** Epistemology, Epistemological Belief, Teaching Style.



## SİMGELER/KISALTMALAR

- B.K.** : Basıklık Katsayısı  
**ÇBİ** : Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç  
**Ç.K.** : Çarpıklık katsayısı  
**EİÖ** : Epistemolojik İnanç Ölçeği  
**f** : Frekans  
**F** : F değeri (Anova için)  
**%** : Yüzde  
 **$\bar{x}$**  : Aritmetik ortalama  
**N** : Veri sayısı  
**ÖSÖ** : Öğretim Stiller Ölçeği  
**p** : Anlamlılık düzeyi  
**r** : Pearson korelasyon katsayısı  
**S** : Standart sapma  
**Sd** : Serbestlik derecesi  
**t** : t değeri (t- testi için)  
**TBA** : Temel bileşenler analizi  
**TDİ** : Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç  
**YBİ** : Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç

## TABLÖLAR

<b>Tablo 1.</b> Schommer'ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli .....	18
<b>Tablo 2.</b> Epistemolojik İnanç Modellerinin Karşılaştırılması .....	19
<b>Tablo 3.</b> Grasha'nın Öğretim Stillerinde Öğretim Rollerini, Uygun Tutum ve Davranışlar .....	36
<b>Tablo 4.</b> Grasha'nın Öğretim Stili Kümeleri ve İlişkilendirilmiş Öğretim Yöntemleri .....	38
<b>Tablo 5.</b> Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması .....	40
<b>Tablo 6.</b> Araştırma Kapsamına Alınan Okullar ve Öğretmen Sayıları .....	46
<b>Tablo 7.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	52
<b>Tablo 8.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı .....	53
<b>Tablo 9.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı .....	53
<b>Tablo 10.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı .....	54
<b>Tablo 11.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumları Göre Dağılımı ...	54
<b>Tablo 12.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	55
<b>Tablo 13.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-testi Sonuçları .....	56
<b>Tablo 14.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	57
<b>Tablo 15.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Yaşa Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	58
<b>Tablo 16.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	59
<b>Tablo 17.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Branşa Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	61
<b>Tablo 18.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	62
<b>Tablo 19.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Kıdeme Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	63

<b>Tablo 20.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	64
<b>Tablo 21.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Eğitim Durumuna Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	65
<b>Tablo 22.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerini Tercih Etme Düzeyleri İle Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	66
<b>Tablo 23.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T- Testi Sonuçları .....	67
<b>Tablo 24.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretim Stillerine İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	69
<b>Tablo 25.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Branşa Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	70
<b>Tablo 26.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğretim Stillerine İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	72
<b>Tablo 27.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Yaşa Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	73
<b>Tablo 28.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	74
<b>Tablo 29.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Kıdeme Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	75
<b>Tablo 30.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretim Stillerine İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri .....	77
<b>Tablo 31.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	78
<b>Tablo 32.</b> Epistemolojik İnançlar ve Öğretim Stilleri Alt Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim, Yayılma ve Normallik Dağılım Ölçüleri .....	79
<b>Tablo 33.</b> Öğretim Stilleri ve Epistemolojik İnançlar Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı Matrisi .....	80
<b>Tablo 34.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerine Dağılımı .....	82
<b>Tablo 35.</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı .....	83

## ŞEKİLLER

**Şekil 1.** Heimlich ve Van Tilburg'un Öğretim Stilleri Matrisi ..... 27

**Şekil 2.** Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerine Dağılımı ..... 82



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>SİMGELER/KISALTMALAR</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLolar</b> .....	<b>v</b>
<b>ŞEKİLLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>xi</b>
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sayıtlılar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
<b>2. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	<b>8</b>
2.1. Epistemolojik İnançlar .....	8
2.1.1. Epistemolojik Modeller .....	9
2.1.1.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Şeması .....	10
2.1.1.2. Kadınların Bilme Yolları .....	12
2.1.1.3. Tartışmacı Uslamlama .....	13
2.1.1.4. Epistemolojik Yansıtma .....	14
2.1.1.5. Yansıtıcı Yargı .....	15
2.1.1.6. Schommer'ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi .....	16
2.1.2. Epistemolojik İnanç Modellerinin Karşılaştırması .....	19
2.2. Öğretim Stilleri .....	20
2.2.1. Öğretim Stili Modelleri .....	21
2.2.1.1. Witkin'in Modeli .....	21
2.2.1.2. Dunn ve Dunn'ın Modeli .....	22
2.2.1.3. Fischer ve Fischer'ın Modeli .....	23
2.2.1.4. Broudy'nin Modeli .....	23

2.2.1.5. Ellis'in Modeli .....	24
2.2.1.6. Joyce ve Weil'in Modeli .....	24
2.2.1.7. Butler'in Modeli .....	25
2.2.1.8. Heimlich ve Van Tilburg'un Modeli .....	26
2.2.1.9. Brekelmans, Levy ve Rodrigez'in Modeli .....	27
2.2.1.10. Quirk'in Modeli .....	29
2.2.1.11. Mosston ve Ashworth'ün Modeli .....	30
2.2.1.12. Campbell ve Kryszewska'nın Modeli .....	32
2.2.1.13. Grasha' nın Öğretim Stili Modeli .....	33
2.2.1.13.1. Grasha'nın Öğretim Stillerinde Öğretim Rollerini, Uygun Tutum ve Davranışlar .....	34
2.2.1.13.2. Grasha'nın Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi Yaklaşımı .....	37
2.2.2. Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması .....	39
2.2.3. Öğretim Stilinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıması .....	41
2.2.4. Öğretim Stili Tercihine Etki Eden Faktörler .....	43
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>46</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	46
3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi .....	46
3.3. Veri Toplama Araçları .....	47
3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu .....	47
3.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği .....	48
3.3.3. Öğretim Stilleri Ölçeği .....	49
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	51
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR .....</b>	<b>52</b>
4.1. Araştırma Örneklemine Ait Demografik Bulgular .....	52
4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına Yönelik Bulgular ...	55
4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Yönelik Bulgular ....	66
4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	79
4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerine İlişkin Bulgular .....	81
<b>5. BÖLÜM: SONUÇLAR ve ÖNERİLER .....</b>	<b>85</b>
5.1. Sonuçlar .....	85
5.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar ...	85
5.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine İlişkin Sonuçlar ...	87

5.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar .....	90
5.1.4 Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerine Dağılımına İlişkin Sonuçlar .....	91
5.2. Öneriler .....	93
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>95</b>



## EKLER

<b>Ek I</b>	: Araştırma izni .....	111
<b>Ek II</b>	: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu .....	112
<b>Ek III</b>	: Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ) .....	113
<b>Ek IV</b>	: EİÖ Kullanım İzni .....	115
<b>Ek V</b>	: Öğretim Stilleri Ölçeği (ÖSÖ) .....	116
<b>Ek VI</b>	: ÖSÖ Kullanım İzni .....	118





## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Üzerinde yaşadığımız dünya ve toplumlar hızla değişmekte ve gelişmektedir. Hayatın her alanında görülen bu süratli değişime uyum sağlayabilecek, uyum sağlamanın da ötesinde bu değişimin bizzat yaratıcısı olabilecek bireylerin yetişmesi toplumlar için önem arz etmektedir. Bu sebeptendir ki eğitim; geçmişten günümüze üzerinde en çok konuşulan, yazılan, tartışılan konulardan biri olmuştur. Tarihsel sürece bakıldığında eğitim alanında geleneksel yaklaşımdan çağdaş yaklaşıma doğru bir paradigma değişikliği yaşandığı görülmektedir.

Geleneksel eğitim yaklaşımında fikri ve ahlaki otoriteye bağlılık ön plandadır. Doğası gereği bu bağlılık daha kontrollü olmayı gerektirir. Bu da ancak organize edilmiş içerik ve davranış örüntüleriyle mümkün olabilmektedir. İçeriğin yüklenmesi şeklinde gerçekleşen geleneksel öğretimde öğrenci pasif durumdadır ve rolü kendisine sunulan içeriği almaktır. Geleneksel eğitim tarzında okul; toplumdan ve diğer sosyal kurumlardan soyutlanmış, geçmişten gelen içeriğin yetişkin/yetişkinler gözetiminde genç kuşaklara aktarıldığı yer olarak görülmektedir (Dewey, 1966:10). Bu bakış açısından okul; dışındaki bir bahçe duvarıyla fiziki olarak, içindeki öğretim uygulamalarıyla da kimyasal olarak toplumdan ayrılmaktadır.

Değişen - gelişen toplum hayatına ayak uydurabilmek için eleştirel düşünme, bilgi üretme, problem çözme, etkili iletişim gibi becerileri geliştirme temeline dayalı bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır (Özden, 2003:v). Eğitim alanında yaşanan gelişmeler ile birlikte eğitim yönetimi, eğitim programları, öğrenme-öğretme

yaklaşımları, öğretim yöntemleri alanlarında bir takım çağdaşlaşma hareketleri yaşanmıştır. Geleneksel tarzdaki eğitim yaklaşımının terk edilmesi eğitim bilimlerindeki kavramsal örüntüye de etki etmiştir. Değişen eğitim anlayışı ve eğitim bilimleri alanındaki gelişmelere bağlı olarak yeni kavramlar oluşmuştur. Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky gibi bilim adamlarının yaptıkları araştırmalarda çevre, deneyim, etkileşim kavramlarının önemi vurgulanmıştır (Driscoll, 1994).

Benimsenen bu yeni eğitim anlayışında öğrenci merkezdedir ve öğrenme sürecine aktif katılmaktadır. Böylece öğretmenin rolü bilgiyi aktarmak yerine kendi öğrenmesinde aktif olan öğrenciye rehberlik etmek olarak değişmiştir (Borich, 2014:19; Kumral, 2015:61). Burada öğretmene düşen rehberlik rolü, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenmelerini kolaylaştırmaktır (Duru, 2014:18). Öğretmenin bu görevi yerine getirebilmesi eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olan öğretim ile mümkün olmaktadır. Öğrencinin doğuştan getirdiği yetenekleri, sosyoekonomik durumu, ev ortamı, öğrenmeye yaklaşımı gibi faktörlerin öğrenmede etkisinin olduğu açıktır. Ancak bu faktörler, büyük oranda öğretmenin değiştirebileceği nitelikte değildir. Öğretmenin tercihi ve kontrolü altında olan ise öğretimdir. Genel anlamda eğitimin amaçları öğretim aracılığıyla gerçekleşir. Eğitim aracı olarak öğretim, öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 1977: 399).

Öğretim sürecinde planlayıcı, uygulayıcı ve değerlendirici olarak öğretmenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretimin niteliğini büyük oranda öğretmen davranışları belirlemektedir (Ertürk, 1970:83-85). Öğretmenin özellikleri ve öğretim sürecindeki davranışları öğrencinin bilgi ve becerilerini, davranışlarını ve değerlerini doğrudan etkilemektedir (Gözütok, 2007:5-6). Öğretmenin tercih ettiği ve uygulamaya koyduğu öğretim stratejileri, öğretim stilleri, öğretim yöntem-teknipleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı derecede bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Guttek, 2001:9).

Horn, Sanders ve Wright (1997:63) yüzlerce okul ve yüz binin üzerinde öğrencinin katılımı ile yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencinin öğrenmesinde rol oynayan en önemli etkenin öğretmen ve öğretmenin öğretim niteliği olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretim hizmetinin niteliği, öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir ve başarıyı belirleme konusunda güçlü bir değişkendir (Bloom, 2012: 136; Sönmez, 2012: 161). Özellikle öğretmenin tercih ettiği öğretim biçimi bir başka

ifade ile öğretim stili öğretmenin başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir (Üredi, 2006: 3).

Öğretmenler deneyim kazandıkça – bilinçli veya bilinçsiz – öğretim stilleri geliştirirler (Liedgren, 2015:175). Nasıl ki bireylerin kendilerine özel öğrenme stilleri varsa öğretmenlerin de kendilerine uygun ve işe yarar gördükleri öğretim stilleri vardır. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri, onların öğretim sürecinde uyguladıkları yöntem-teknikleri ve davranış örüntülerini şekillendirmektedir. Öğretim sürecinin en önemli unsurlarından olan öğretmenin davranışlarını anlamak, öğretmen ve öğretim ile ilgili pek çok bilinmeyenini açıklığa kavuşturabilir (Anderson, 1986:43). Öğretmen davranışlarını anlamada öğretmenlerin düşüncesi üzerine yapılan araştırmaların yeterli olmadığı (Hashweh, 1996:47); öğretmenlerin inançları üzerine yapılacak çalışmaların öğretmen davranışlarını anlamak adına daha umut verici olabileceği (Clark, 1988: 5-7; Fenstermacher, 1979: 170; Goodyear ve Hativa, 2002: 2; Nespor, 1987: 317) düşünülmektedir.

İnsanların sahip olduğu inançlar; öğrenme ve başarılı olma isteği (Dweck, 2000: 18), çaba gösterme (Dweck ve Leggett, 1988: 262), motivasyon (Eccles ve Wigfield, 2002: 118), öğrenme stratejileri kullanma (Ames ve Archer, 1988: 265), mücadele etme ve başarı gösterme (Bandura, 1993: 144) vb. pek çok davranış üzerinde etkilidir. Söz konusu öğretmen davranışları olduğunda ise karşımıza öğretmenlerin inançları çıkmaktadır. Öğretmen inançları, öğretmenin hangi konuları nasıl öğreteceği ile ilgili bilgi verebilmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını etkileyen inançların başında epistemolojik inançlar gelmektedir. Bruning, Norby ve Schraw (2014:155)'a göre epistemolojik inançları, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamalarında belirleyici olan temel faktörlerdendir.

*Bilgi* sözcüğü ile eş anlamlı olan Yunanca *episteme* – den gelen epistemoloji, temelde bilginin bilimidir (Ajdukiewicz, 1994: 14). Epistemolojik inançlar ise bilginin kökeni ve doğası hakkındaki inançlar olarak düşünülebilir (Goicoechea ve Packer, 2000: 227; Ponterrotto, 2005: 131). Araştırmacılar (Bendixen ve Rule, 2004: 75; Braten ve Stromso, 2005: 559; Hofer, 2004: 130), bireyin epistemolojik inançlarının düşünme, öğrenme, beceri gelişimi ve akademik performans üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Son yıllarda epistemolojik inançlar üzerine yapılan araştırmalarda ise epistemolojik inançların düzeyleri, epistemolojik

inançları etkileyen faktörler, epistemolojik inançları geliştirme modelleri ve inanç geliştirme yolları üzerinde durulmuştur.

Bu araştırmaların pek çoğunda, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim uygulamaları arasında güçlü bağların olduğu kabul edilmektedir (Brownlee ve Berthelsen, 2006: 2; Brown ve Rose, 1995: 21; Chan ve Elliott, 2004: 818; Haney ve McArthur, 2002: 785; Kagan, 1992: 66; Özgün-Koca ve Şen, 2006: 947; Yang, 2005: 78). Örneğin; Etchberger ve Schaw (1992) Fen Bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının, sınıfta kullandıkları öğretim yöntemlerini nasıl etkilediğini, Kang ve Wallance (2004) belli epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik edici öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine daha az ağırlık verdiğini, Martens (1992) öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ilköğretim fen öğretiminde problem çözme yaklaşımının uygulanmasını ne şekilde engellediğini belirlemeye çalışmışlardır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, benimsedikleri epistemolojik inançların; öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarının bütününe yani öğretim stillerini etkilediği düşünülmektedir. Öğretim stili “bir öğretmenin sınıfta sergilediği, çeşitli durumlar için tutarlı kişisel özellikler ve nitelikler” olarak tanımlanabilir (Conti, 1989:3). Öğretim stilleri öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde sergilediği belli bir ihtiyaç, inanç ve davranış deseni olarak görülmektedir (Grasha, 1995:2; Grasha, 2002a:3). Öğretim sürecinin en önemli unsurlarından olan öğretmenin; sergilediği davranış örüntülerinin ve uygulamaya koyduğu öğretim uygulamalarının öğretim stilleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim uygulamaları arasında ilişki olduğunu ve epistemolojik inançların öğretime yansıdığını gösteren bulgular bulunmaktadır (Arredondo ve Rucinski, 1996:4; Hashweh, 1996:47; Maor ve Taylor, 1995:840; Tsai, 2002:771). Bu anlamda öğretmenin öğretim hizmetinin epistemolojik inançları ve öğretim stilleri ekseninde gerçekleştiği söylenebilir. Üredi (2006: 3)’ye göre;

*Stil hakkındaki çalışmaların amacı; bir programdaki öğrencilerin veya katılımcıların öğrenim fırsatlarını arttırmak için öğretmenlerin neye*

*inanyor olduklarını tespit ederek bu inançları, öğretim davranışları ile uyumlu hale getirmenin yollarını bulmaktır.*

Öğretmenlerin öğretim stillerinin; belirlenmesi, çeşitliliği, öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile uygunluğu konularında pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin öğretim stilleri ve epistemolojik inançları hakkında çok az araştırma yapılmıştır.

Bu düşünceden hareketle “Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmada; ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ve öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda cevaplamayı amaçladığı sorular şu şekildedir:

1. Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili kümelerine dağılımı ne şekildedir?

## **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Pek çok çalışmada bireylerin inançlarının düşünce ve davranışları üzerinde etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Öğrenme ve öğretim süreci açısından

bakıldığında ise epistemolojik inançların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede, öğretim sürecinin sorumluluğunu taşıyan öğretmenin epistemolojik inançlarının kritik öneme sahip olduğu görüşü benimsenmiştir. Epistemolojik inançları, öğretmenin düşünce yapısını ve davranış örüntülerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretmenin öğretim sürecindeki düşünce yapısı ve davranış örüntüleri temelde öğretmenin öğretim stiline işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin epistemolojik inançlarının öğretim stili tercihlerini etkilediği kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları hakkında bilgi sağlayacağı ve bu inançların ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine etkisini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile ilgili bilgi sağlayacağı ve bu yolla ortaokul öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ile kendi öğretimlerini değerlendirmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretim stili bilgisi öğretmenlere; kişisel özelliklerini fark etme, öğretim sürecindeki bilinmeyen yönlerini keşfetme, bu sayede öğretim sürecindeki davranışlarını geliştirme ve çeşitlendirme arzusu sağlayabilecektir.

Yine bu araştırma ile epistemolojik inançların öğretmenlerin davranışlarını yönlendiren bir unsur olarak düşünülmesinden hareketle öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve bu inançları etkileyen değişkenlerin belirlenmesi sayesinde öğretmenlerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmasının önü açılabilir. Epistemolojik inançlarının geliştirilmesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve dolayısıyla daha etkin öğretim ortamları düzenleyebilmeleri sağlanabilir (Karhan, 2007: 3).

Ayrıca bu araştırmanın öğretmenlerin epistemolojik inançlarını ve öğretim stillerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalara temel olacağı düşünülmekte ve bu sayede literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

#### **1.4. SAYILTILAR**

Bu araştırmada şu sayılılar doğrultusunda hareket edilmiştir;

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği'ndeki sorulara doğru ve samimi cevap verdikleri,
2. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin Öğretim Stili Ölçeği'ndeki sorulara doğru ve samimi cevap verdikleri,
3. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

1. Kırıkkale ilinde bulunan ortaokullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler ile,
2. Kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları, değişkenleri ve araştırma problemi ile ilgili literatüre yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve iki ana bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci ana bölüm epistemolojik inançlar ile ilgili; ikinci ana bölüm ise öğretim stilleri ile ilgili araştırmaları içermektedir.

#### 2.1. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR

Epistemoloji, felsefenin insan bilgisi ve öğrenmenin doğası ile ilgili bir alanıdır. Kişisel epistemolojik gelişim ve epistemolojik inançlar, düşünme ve akıl yürütmenin bilişsel ve duyuşsal süreçlerinin bir parçası olması nedeniyle psikologlar ve eğitimciler için gittikçe genişleyen bir ilgi alanıdır (Hofer ve Pintrich, 1997:88). Epistemolojik inançlar bilginin doğası, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili inançlardır (Schommer, 1990:498).

Epistemolojik gelişim üzerine yapılan araştırmalar Harvard Üniversitesinde Öğrenci Danışma Servisi müdürü William G. Perry'nin çalışmaları ile başlamıştır. Perry (1968) çoğu öğrencinin epistemolojik gelişim sürecinde dokuz aşamada ilerlediğini öne sürmüştür. Bu süreç boyunca bilginin basitçe bir otoriteden edinilmesi aşamasından rasyonel düşünmeye doğru epistemolojik gelişim gerçekleşmektedir (Schommer, 1994: 26-27). Bir başka deyişle, bilginin sadece doğru ya da yanlış olarak görüldüğü ikicilik (bilgi doğru ya da yanlıştır) evresinden görecelik (bilgi zamana, duruma, kişiye göre değişebilir) evresine doğru bir gelişme söz konusudur.

Perry'den sonra diğer araştırmacılar da (Baxter Magolda, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1986; Kitchener, King, Wood ve Davison, 1989; Kitchener ve King, 1981) epistemolojik inançların gelişimine ilgi duymuşlardır. Bu araştırmacılar çalışmalarında pek çok farklı tanım, örnek ve kavramsal çerçeve



kullandıkları halde hepsinin ortak noktası epistemolojinin tek boyutlu olduğunu ve ilerlemenin sabit aşamalar doğrultusunda geliştiğini varsaymalarıdır.

Schommer (1990:499) ise bu konuda çalışan diğer araştırmacılardan ayrılarak epistemolojik inançların tek boyutlu olarak ele alınmasının çok sınırlayıcı olduğunu ileri sürmüştür. Schommer (1990)'a göre epistemoloji bir sistem olarak düşünülmeli ve inançların birçok ayrı boyutu göz önünde bulundurulmalıdır. Schommer'ın epistemolojik inançları çok boyutlu olarak ele alan bu yaklaşımı şüphesiz diğer araştırmacılardan farklıdır.

Epistemolojik inançlar üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte epistemolojik inançları etkileyebilecek faktörler de araştırılmaya başlanmıştır. Araştırmacılar (Paulsen ve Wells, 1998; Jehng, Johnson ve Anderson, 1993; Schommer, 1993) öğrencilerin eğitim durumları, çalışma alanları, yetiştirilme tarzları ve geçmişten getirdikleri bir takım etkenler ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Aynı zamanda bazı araştırmacılar epistemolojiyi ve epistemolojik gelişimi modelleme teorileri oluşturmuşlardır.

### **2.1.1. Epistemolojik Modeller**

Perry (1970) ve ardından alanda çalışan çoğu araştırmacı yapısal ve gelişimsel modeller oluşturmuştur. Bu araştırmacıların bir grubu (Perry, 1970, 1981; Baxter Magolda, 1987, 1992; Belenky ve diğerleri, 1986) büyük ölçüde bireylerin eğitim deneyimlerini nasıl yorumladıklarına ilgi duymuştur. Perry (1970) çalışmasını neredeyse tamamen erkek katılımcılarla; buna karşılık, Belenky ve diğerleri (1986) *Kadınların Bilme Yolları*'nı yalnızca kadın katılımcılarla yürütmüştür. Baxter Magolda (1987, 1992) ise cinsiyet etkilerini merak ettiğinden araştırmasını hem kadın hem de erkekler katılımcılarla yapmıştır.

İkinci grup ise epistemolojik inançların düşünme ve akıl yürütme süreçlerini etkilediği varsayımı ile *yansıtıcı yargı* (King ve Kitchener, 1994; Kitchener ve King, 1981; Kitchener, King, Wood ve Davison, 1989; Kitchener, Lynch, Fischer ve Wood, 1993) ve *tartışma becerileri* (Kuhn, 1991, 1993) üzerinde durmuşlardır. Yansıtıcı yargı üzerinde duran araştırmacılar, yansıtıcı düşünme çalışmalarını temel alarak akıl yürütme sürecini şekillendiren epistemik kabullere odaklanmışlardır. Tartışma becerilerinde ise tartışmaya dayalı akıl yürütme süreci ve arkasında yatan

inanışlar üzerinde durulmuştur. Araştırmalara katılanların cinsiyeti ve çalışmalarının odaklandığı teori farklılaşsa da bu iki grup araştırmacının oluşturduğu epistemolojik modeller yapısal olarak birbirine benzemektedir.

Üçüncü grup (Ryan, 1984; Schommer, 1990) ise epistemolojik fikirlerin tutarlı bir gelişimsel yapıyı yansıtmaktan ziyade bağımsız olabilecek bir inanç sistemi olduğu yaklaşımını benimsemiştir. Bu yaklaşıma göre epistemolojik inançlar birbirinden bağımsız ve çok boyutlu bir sistem olarak ele alınmalıdır. Ayrıca bu grup epistemolojik inançların sınıf öğrenmesi, kavrama ve akademik performans üzerindeki etkisine daha fazla ağırlık vermiştir.

Her ne kadar bu üç grubun çalışmaları odak noktaları bakımından farklılaşsa da arka planda epistemolojik inançların felsefi boyutundan ziyade psikolojik boyutuna ağırlık vermeleri bakımından birbirine benzerdir. Ayrıca her bir model bireylerin olgunlaşmamıştan olgunlaşmış inançlara doğru gelişim gösterdiğini varsaymaktadır. Aşağıda başlıca epistemolojik inanç modellerine yer verilmiştir.

#### 2.1.1.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Şeması

Epistemolojik inançlar üzerine yapılan araştırmaların çoğu William Perry'nin çalışmalarına dayanır (Hofer ve Pintrich, 1997:94; Moore, 2002:17; Whitmire, 2003:128). Perry'nin üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişimine yönelik yaptığı araştırmalar büyük ilgi görmüştür (Öztuna Kaplan, 2006: 17). Perry (1968'den akt. Schommer ve Walker, 1995), öğrencilerin üniversiteye ilk başladıklarında ve son sınıfa geldiklerinde bilgi ile ilgili inançlarındaki değişimi incelemiş ve öğrencilerin "dualistik düşünce" boyutundan "bağlamsal akıl yürütme" ve nihayetinde "bağlılıkla bağlamsal akıl yürütme" boyutuna doğru ilerlemesini teorileştirmiştir (Kahn, 2000:17). Perry'nin teorisine göre zihinsel gelişim, anlamlandırmanın basitten karmaşığa doğru bir dizi bilişsel filtreden geçerek ilerlemesi ile gerçekleşir.

Otoriter kişilik (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson ve Sanford, 1950) ve Stern (1953)' in inanç envanteri üzerine araştırma yapan Perry, Eğitim Değerleri Kontrol Listesini (Checklist of Educational Values) geliştirmiştir. Perry, öğrencilerin entellektüel ve ahlaki göreliliğin etkisine verdiği yanıtların çeşitliliğini göstermek amacıyla, öğrencilerin rastgele bir örneğine CLEV uygulamak suretiyle veri toplamıştır. Perry topladığı verilerden değişimin bilişsel dengesizlik yoluyla

sağlandığını bulmuştur. Öğrenciler çevre ile etkileşim sonucu, mevcut bilişsel çerçeveleri asimile ederek ya da çerçevenin kendisine uyarlanarak yeni deneyimlere cevap vermektedirler (Hofer ve Pintrich, 1997:91). Bir başka deyişle, saf epistemolojik inançlara sahip öğrenciler karmaşık ve belirsiz bilgi ile karşılaştıkça bu karmaşa ve belirsizlikler, inançlarının olgunlaşmasını sağlamaktadır.

Perry, elde ettiği bu bulgulara dayanarak dokuz farklı zihinsel aşama içeren gelişimsel bir model tasarlamıştır. Perry'nin gelişimsel modelinde sözü edilen bu aşamaların ilk üçü bilimsel otoritenin (öğretmen) mutlak doğru ve bilginin kesin olarak görüldüğü *temel ikilik, önyargılı çokluluk, bağımlı çokluluk* aşamaları; içerik ve olasılığa bağlı olarak doğru cevabın birden fazla olabileceğinin kabul edilmeye başlandığı *ilişkili çokluluk/alt görelilik, ilişkili görelilik, öngörülen bağlılık* ve son olarak kişisel deneyim ve değerleri kullanmayı içeren *ilk sorumluluk, akıl yürütmede yönlendirme, sorumluluğu geliştirme* aşamalarıdır (McLeod, 2002:43-44).

Birbiriyle ilişkili bu dokuz aşamanın gruplandırılması ile dört basamaklı bir şema halini alan Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli; ikilik, çoğulluk, görelilik ve adanmışlık gelişim düzeylerini içerir (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001:2). Bu basamaklar boyunca ilerleyen öğrencilerin her aşamadaki görüşleri şu şekildedir (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001:2; Whitmire, 2003:128):

**İkilik (dualist):** Bilginin tümü bilinir, bilgi doğru ya da yanlıştır; doğru bilgiye ancak uzmanlar sahiptir.

**Çoğulluk/Çoğulcu (multiplicity):** Bilgi kesin ve mutlak olmayabilir, ancak dış dünyada bilinebilecek değişmez bir gerçekliğin var olduğu yadsınamaz, uzmanların bilgisi bile kesin olmayabilir ve her bireyin kendi görüşünü oluşturma hakkının olduğu söylenebilir.

**Görelilik (relativist):** Bir bilgi ya da görüş ancak eldeki bağlama göre doğru ya da yanlış olarak kabul edilebilir.

**Adanmışlık (commitment):** Bilgi görecelidir, esnek bir biçimde belirli bir görüşe veya bakış açısına güçlü biçimde inancım vardır.

Perry (1968'den akt. Schommer ve Walker, 1995:425)'ye göre öğrenciler üniversiteye ilk başladıkları andan itibaren bu basamaklar boyunca gelişimsel bir seyir izlemektedirler.

### 2.1.1.2. Kadınların Bilme Yolları

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986:43), Perry'nin araştırmalarında büyük oranda erkek öğrencilere yer vermesinin kadınları marjinalleştirdiğini ileri sürerek kadınların bilme yolları üzerine araştırmalar yapmışlardır. Belenky vd. (1986) araştırmalarında kullanılacak verileri Perry gibi açık uçlu görüşme yaklaşımı ile elde etmiş ancak Gilligan (1982)'ın yolundan giderek çalışmalarında sadece kadınlara yer vermişlerdir. Belenky vd. (1986) 135 kadınla her biri 2 ila 5 saat süren görüşmeler yaparak kadınların epistemolojik gelişim modelini oluşturmuşlardır.

Belenky vd. (1986)'nin ortaya koyduğu bu epistemolojik gelişim modelinin teorik temelleri Perry' nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeline ve Kohlberg (1971, 1981)'e ait Ahlaki Gelişim Teorisi'ne cevap olarak Gilligan (1982) tarafından geliştirilen ve kadınların ahlaki muhakemesini konu alan *Kadının Farklı Sesi* adlı modele dayanmaktadır. Belenky vd. (1986:3)'nin geliştirdiği kadınların bilme yolları (women's ways of knowing) isimli bu model kadınların gerçeklik, bilgi ve otorite hakkındaki görüşlerini yansıtan beş perspektif içermektedir:

Sessizlik (silence): Kadınların kendilerini akılsız, sesi olmayan ve dış otoriteye tabi gördükleri pozisyon,

Bilgi Alma (received knowledge): Kadınların kendilerini bilgiyi dış otoritelerden alabilecek hatta yeniden oluşturabilecek kapasitede gördükleri ancak kendi başlarına bilgi üretemeyeceklerini düşündükleri pozisyon,

Öznel Bilgi (subjective knowledge): Gerçeklik ve bilginin kişisel, özel ve öznel olarak görülüp algılandığı bakış açısı,

İşlemsel Bilgi (procedural knowledge): Kadınların bilgiyi elde etmek ve iletmek için nesnel prosedürleri öğrenip uyguladığı pozisyon,

Yapılandırılmış Bilgi (constructed knowledge): Kadınların tüm bilgiyi bağlamsal olarak gördükleri, kendilerini bilgi yaratıcıları olarak deneyimleyebilecekleri ve bildikleri öznel ve nesnel stratejilere değer verdikleri pozisyonudur (Belenky vd., 1986:15).

### 2.1.1.3. Tartışmacı Uslamlama

Kuhn, epistemolojik inançlar üzerine yapılmış daha önceki araştırmalardan farklı olarak akademik alandan ziyade günlük yaşam üzerine yoğunlaşmıştır. Kuhn, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerindeki bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları olaylar ya da durumlar karşısındaki akıl yürütme şekillerini inceleyerek bilgi ile ilgili inançlarını ve epistemolojik yaklaşımlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997: 103; Alemdağ, 2015:15). Bu amaçla, araştırmaya katılan bireylerin akıl yürütme şekillerini anlamak için onlara şu üç konuda görüşleri sorulmuştur: “a) Mahkumların serbest bırakıldıktan sonra tekrar suç hayatına dönmelerine sebep olan nedir? b) Çocukların okulda başarısız olmalarına neden olan nedir? c) İşsizliğin sebebi nedir?” (Kuhn, 1993: 323).

Katılımcılardan bu üç soruya ilişkin teorilerini açıklamaları ve kendi teorilerini doğrulamaları istenmiştir. Daha sonra konular karşıt teorileri de göz önünde bulundurarak derinlemesine tartışılmıştır. Katılımcılardan konular ile ilgili sunulan ilave bilgilerin değerlendirilmesi istenmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler tartışma becerileri ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır (Kuhn, 1993: 323). Bu görüş ile birlikte Kuhn, bireylerin epistemolojik yaklaşımlarını üç kategoride toplayarak Tartışmacı Uslamlama Modelini oluşturmuştur. Kuhn (1991’den akt. Hofer ve Pintrich, 1997:104; Kahn, 2000:30)’a göre;

Mutlakçılar (absolutists): Bilgiyi mutlak ve kesin olarak görmekte, uzmanların bilgisinin kesin doğru olduğunu düşünmektedirler.

Çoğulcular (multiplists): Uzman bilgisinin kesinliğini reddetmek ile birlikte uzmanların karşılaşılabilecekleri görüş ayrılıklarının ve tutarsızlıkların farkındadırlar. Zaman zaman duygu ve düşüncelerin gerçeklerin önüne geçmesine izin verebilirler. Tüm görüşleri meşruiyet açısından eşit saymakta ve kendi görüşlerinin bir uzmanınki kadar geçerli olabileceğine inanmaktadırlar.

Değerlendiriciler (evaluative): Kesin ya da mutlak bilgi diye bir şeyin olabirliğini reddetmekte; fakat uzmanlığın uzman görüşlerinin kendi görüşlerinden göreceli olarak daha doğru olabileceğine inanmakta, bununla birlikte her görüşün doğruluğunun ve geçerliliğinin diğer görüşlerle karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğine ve bu sayede teorilerin değişebileceğine inanmaktadırlar.

Bu noktaya kadar tüm araştırmacılar (Perry, 1968; Kitchener ve King, 1981; Belenky ve diğerleri, 1986; Baxter Magolda, 1992) epistemolojik inançları esasen aynı şekilde incelemiştir. Kavramsal çerçeveleri ve içerikleri farklılık gösterse de bu araştırmaların hepsi epistemolojik inançları tek boyutlu olarak ele almıştır. Schommer ve Walker (1995:425)'a göre "epistemolojik inançların bu basitleştirilmiş kavramsallaştırılması, kişisel epistemolojinin karmaşıklığını yakalayamayabilir ve kişisel epistemoloji ile öğrenmenin farklı yönleri arasındaki çoklu bağları maskeleyebilir." Schommer bu görüşle birlikte epistemolojik inançların yeniden kavramsallaştırılmasını ve çok boyutlu olarak ele alınmasını önermiştir.

#### 2.1.1.4. Epistemolojik Yansıtma

Magolda (1992) daha önceki iki bölümde bahsi geçen Perry (1970)'nin erkeklerin zihinsel gelişimi ve Belenky vd. (1986)'nin kadınların bilme yolları üzerine yaptıkları araştırmalardaki cinsiyet farklılıklarına değinen epistemolojik yansıtma modelini geliştirmiştir. Perry (1970)'nin şemasını ölçmek için tasarlanan Epistemolojik Yansıtma Ölçeği'ni (Measure of Epistemological Reflection) daha önceki araştırmalardaki cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırmak adına hem erkeklere hem de kadınlara uygulamıştır. Yedi yıl boyunca her sene yüzden fazla üniversite öğrencisi ile ölçek vasıtasıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler gerçekleştirmiştir (Baxter Magolda, 1994). Bu görüşmeler neticesinde Epistemolojik Yansıtma Modeli oluşturulmuştur.

Epistemolojik Yansıtma Modeli, "öğrencilerin bilginin doğasına ilişkin algılarına dayanır, bilmenin dört yolunu ve üniversite deneyimleri boyunca gelişimlerini tanımlar" (Baxter Magolda, 1992:xii). Epistemolojik Yansıtma Modeli bilmenin dört evresini içerir:

Mutlak (absolute): Bilgi kesin ve değişmezdir.

Geçişsel (transitional) : Bilgi kısmen kesindir.

Bağımsız (independent): Bilgi kesin değildir, herkesin kendine özgü inançları vardır.

Bağlamsal (contextual): Bilgi bağlamsaldır, eldeki veriler var olan duruma bağlı olarak değerlendirilmektedir (Baxter Magolda, 1992:30).

Baxter Magolda'nın bu boylamsal çalışması, cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırarak hem kadın hem de erkek için basitten karmaşığa doğru bilmenin yollarını ortaya koymaktadır.

#### 2.1.1.5. Yansıtıcı Yargı

Perry (1968)'nin modelini geliştirmek isteyen King ve Kitchener (1981:91; 1994:13) gerçeklik ve bilgi ile ilgili farklı varsayımları gerekçelendirmenin çeşitli yollarını açıklamaya çalışmışlardır (Hofer ve Pintrich, 1997; King, 2000). Bunun için 15 yıllık bir süre boyunca değişik yaş aralığındaki bireylere bir takım kötü yapılandırılmış problemler vererek Yansıtıcı Yargı Görüşmesi (Reflective Judgment Interview) adını verdikleri görüşmeler yoluyla katılımcıların muhakeme yeteneğini ve altında yatan epistemolojik varsayımları tartışmışlardır (Whitmire, 2003; Deryakulu, 2004). Bu tartışmaları iki eğitimli-sertifikalı uzman görüşmeci eşliğinde ve katılımcılara derinlemesine inceleyecekleri standart problemlerin sunulduğu yarı yapılandırılmış tarzda gerçekleşen görüşmeler izlemiştir (Kahn, 2000:24). Bu görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda bireylerin epistemolojik gelişimini üç evreye bölünmüş yedi aşamalı ardışık bir yapı ile açıklayan Yansıtıcı Yargı Modeli (Reflective Judgment Model) oluşturulmuştur. Modelin gelişimsel ve ardışık evreleri şu şekildedir;

*Birinci evrede* (Aşama 1,2,3) yansıtma öncesi düşünceler yer alır, birey yalnızca doğru ya da yanlış cevapların olduğuna ve doğruyu sadece otoritelerin bildiğine inanmaktadır. *İkinci evrede* (Aşama 4,5) yarı-yansıtıcı düşünceler yer alır; birey, daha önceki varsayımlarını sorgulamaya ve otoritelerin yanlış veya önyargılı olabileceğini aynı zamanda bir problemin birden fazla doğru cevabının olabileceğini fark etmeye başlamaktadır. *Üçüncü evrede* (Aşama 6,7) yansıtıcı düşünceler yer alır; birey bilginin oluştuğu içerik ile bağlamsal olarak anlaşılması gerektiğine inanmaktadır (King ve Kitchener, 1994:17).

Modelin her aşamasında, varsayımlar ağı mevcut bilgiyi algılayıp düzenlemek ve bir konu hakkında yargıda bulunmak için bireyin kullandığı kategoriler sağlar. Evreler boyunca yargıda bulunma süreci giderek daha karmaşık, gelişmiş ve geniş kapsamlı hale gelmektedir.

#### 2.1.1.6. Schommer'ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi

Perry'nin çalışmasını genişleterek epistemolojik inançların öğretim açısından sonuçlarını ilk keşfeden Ryan (1984), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kavramayı ve akademik performansı nasıl etkileyebileceğini araştırmıştır. Ryan (1984:1227), Perry (1970)'nin şemasındaki zihinsel gelişim sürecinin bilgi işleme stratejilerindeki değişikliklerle ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Ryan (1982:12) araştırmasında Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Şemasını kullanarak sınıflandırdığı öğrencileri Bloom (1956)'un zihinsel becerilerin gelişimini içeren Bilişsel Taksonomisine göre değerlendirmiş ve Perry'nin şemasına göre ikilik (dualist) aşamasında olan öğrencilerin Bloom (1956) Taksonomisinde en alt kademe olan bilgi(knowledge) düzeyinde, görelilik (relativist) aşamasında olan öğrencilerin ise kavrama (comprehension) veya uygulama (application) gibi daha üst düzeylerde olduğunu bulmuştur.

Epistemolojik inançların bilişsel süreçleri etkileyebileceği düşüncesini ilerleyen Schommer, inançların akademik performans ve öğrenme ile ilişkisini araştırmıştır. Schommer (1989:13), epistemolojik inançların bilişsel etkilerini ortaya koymasının yanı sıra epistemolojiyi tek boyutlu olarak ele alan yaklaşıma karşı çıkarak epistemolojinin bağımsız boyutlara sahip bir inanç sistemi olarak düşünülmesi gerektiğini savunmuştur. Epistemolojik inançların birden fazla boyutunun olduğu düşünüldüğünde sistem yaklaşımı oldukça önemlidir (Schommer, 1994:300). Schommer, bu düşünceleri temel alarak epistemolojik inançları gözden geçirmek ve yeniden kavramsallaştırmak için bir dizi çalışma başlatmıştır. Schommer (1989:18) ilk olarak epistemolojik inançların şu beş boyutunu önermiştir:

- a) bilginin yapısı (structure of knowledge) – izole edilmiş bilgiye karşı ilişkili gerçekler,
- b) bilginin kesinliği (certainty of knowledge) – mutlak bilgiye karşı belirsizlik,
- c) bilginin kaynağı (source of knowledge) – bilginin doğrudan otoriteden aktarılmasına karşı mantık ve muhakeme sonucu elde edilmesi,
- d) bilgi edinme hızı (speed of acquisition) – öğrenmenin hızlı gerçekleşmesine karşı yavaş yavaş meydana gelmesi,



e) bilgi edinmede kontrol (control of acquisition) – öğrenme yeteneğinin doğuştan gelmesine karşı sonradan kazanılması.

Schommer (1990:500)'ın modeli bir bireyin epistemolojik inançlarının birbirinden bağımsız, hiyerarşik olmayan beş boyuttan oluştuğunu öne sürmektedir: bilgi kesindir (certain knowledge), öğrenme yeteneği doğuştandır (innate ability), bilginin kaynağı otoritedir (omniscient authority), öğrenme hemen gerçekleşir (ouick learning) ve bilgi basittir (simple knowledge). Bu beş boyutun her biri, gelişmemiş/olgunlaşmamış perspektiften başlayan ve gelişmiş/olgun perspektife doğru ilerleyen bir süreklilik olarak görülmektedir.

Bilgi kesindir boyutu, bilginin mutlak olduğu inancı ile bilginin değişken olduğu inancı arasında değişmektedir. Öğrenme yeteneği doğuştandır boyutu, zekânın sabit olduğu inancı ile zekânın geliştirilebilir olduğu inancı arasında değişmektedir. Bilginin kaynağı otoritedir boyutu, bilginin dışsal otoritede bulunduğu inancı ile bilginin içsel olarak inşa edildiği inancı arasında değişmektedir. Öğrenme hemen gerçekleşir boyutu, öğrenmenin hemen gerçekleştiği inancı ile öğrenmenin aşamalı bir süreç olduğu inancı arasında değişmektedir. Bilgi basittir boyutu, bilginin birbirinden bağımsız olduğu inancı ile bilginin birbiriyle ilişkili kavramlardan oluştuğu inancı arasında değişmektedir.

Schommer (1990:499), epistemolojik inançların bu beş boyutunun geçerliliğini test etmek ve öğrencilerin epistemolojik inançlarını incelemek amacıyla bir Epistemolojik İnanç Ölçeği geliştirerek çeşitli araştırmalarda kullanmıştır. Ölçekte bilginin doğası ve öğrenme hakkındaki inançları inceleyen 63 madde bulunmaktadır. Toplanan verilerin faktör analizi sonucunda ölçeğin epistemolojik inançların farklı boyutlarını ölçen 4 bağımsız faktörden oluşan bir yapı sergilediği görülmüştür. Buna göre faktörler şu şekildedir; (1) öğrenme yeteneği doğuştandır (innate ability), (2) öğrenme hemen gerçekleşir (quick Learning), (3) bilgi basittir (simple knowledge), ve (4) bilgi kesindir (certain knowledge) (Schommer, 1990:501).

Schommer'ın epistemolojik inanç ölçeğinde yapı (Faktör 1) ve kesinlik (Faktör 2) bilginin doğası hakkında inançlara; hız (Faktör 3) ve kontrol (Faktör 4) ise bilgi edinme yani öğrenmenin doğası hakkındaki inançlara işaret etmektedir. Schommer'ın epistemolojiyi birbirinden bağımsız boyutları olan bir inanç sistemi

olarak gören araştırması daha önceki çalışmalardaki tek boyutlu epistemolojik inanç bakış açısından ayrılmaktadır. Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç modeli Tablo 1'de şemalaştırılmıştır.

**Tablo 1: Schommer'ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli**

Gelişmemiş/Olgunlaşmamış Epistemolojik İnanışlar	Gelişmiş/Olgunlaşmış Epistemolojik İnanışlar
(-) ←	→ (+)
Bilgi basittir.	Bilgi karmaşıktır.
Bilgi kesindir.	Bilgi kesin değildir.
Öğrenme anında gerçekleşmelidir.	Öğrenme zaman içinde gerçekleşir.
Öğrenme yeteneği doğumla belirlenmiştir. Sonradan geliştirilemez.	Öğrenme yeteneği geliştirilebilir.

Kaynak: Deryakulu, 2004:267

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Schommer (1990:499)'a göre gelişmiş/olgun epistemolojik inançlara sahip bir birey; bilginin kesin olmadığına, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelmediğine, bilginin kaynağının otorite olmadığına, öğrenmenin her zaman hızlı gerçekleşmediğine ve bilginin basit olmadığına inanacaktır. Ancak boyutlar birbirinden bağımsız olduğundan, bir boyutta gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip olan bir bireyin diğer boyutlardaki inançları gelişmemiş/olgunlaşmamış olabilir.

Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç modelinde bireyin herhangi bir boyutta olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olması diğer boyutlarda da olgunlaşmış/gelişmiş inançlarının olmasını gerektirmez. Epistemolojik inançların boyutları birbirinden bağımsızdır ve çeşitli şekillerde bir araya gelebilir. Schommer'ın Epistemolojik İnanç Ölçeği daha önceki araştırmacıların (Baxter Magolda, 1987; Belenky vd., 1986; Kitchener ve King, 1994; Perry, 1968) görüşme yöntemine göre daha hızlı ve kolay bir şekilde kalabalık gruplara uygulanabilmesi açısından avantaj sağlamaktadır.

## 2.1.2. Epistemolojik İnanç Modellerinin Karşılaştırması

Bir önceki bölümde bahsedilen epistemolojik inanç modelleri Tablo 2’de kısaca özetlenmiştir.

**Tablo 2: Epistemolojik İnanç Modellerinin Karşılaştırılması**

Yapısı	Geliştiren	Adı	Boyutları
TEK BOYUTLU	Perry (1970)	Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Şeması	İkilik Çoğulluk Görelilik Adanmışlık
	Belenky vd. (1986)	Kadınların Bilme Yolları	Sessizlik Bilgi alma Öznel bilgi İşlemsel bilgi Yapılandırılmış bilgi
	Kuhn (1991)	Tartışmacı Uslamlama	Mutlakçılar Çoğulcular Değerlendiriciler
	Magolda (1992)	Epistemolojik Yansıtma	Mutlak Geçişsel Bağımsız Bağlamsal
	King ve Kitchener (1994)	Yansıtıcı Yargı	1. Evre – Yansıtma öncesi 2. Evre – Yarı-yansıtıcı 3. Evre – Yansıtıcı
ÇOK BOYUTLU	Schommer (1990)	Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi	Öğrenme yeteneği doğustandır Bilgi basittir Öğrenme hemen gerçekleşir Bilgi kesindir

İlk araştırmacılar (Perry, 1970; Belenky vd., 1986; Kuhn, 1991; Magolda, 1992; King ve Kitchener, 1994) inançların tek boyutlu olduğu fikrine yoğunlaşarak epistemolojik inançları, bireylerin entelektüel ve gelişimsel olarak olgunlaştıkça ilerledikleri aşamalar olarak görmüşlerdir. Bu beş model, bireyin epistemolojik inanç gelişiminin başında mutlakçı, doğru ve yanlış bir bilgi anlayışına sahip olduğunu ve bir dizi hiyerarşik aşama boyunca ilerleyerek bilgiyi göreceli ve bağlamsal olarak algılamaya başladığını önermiştir.

Schommer (1990) ise diğer araştırmacılardan farklı olarak epistemolojik inançların çok boyutlu olduğunu savunmuş ve birbirinden bağımsız dört boyuta sahip

olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre bireylerde epistemolojik inançlar doğrusal bir yol izleyerek gelişim göstermezler ve hiyerarşik olmayan çoklu bir yapı sergilerler. Bu anlamda Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç modeli diğer modellerden farklı bir bakış açısına sahiptir.

## 2.2. ÖĞRETİM STİLLERİ

Knowles (1980:47)'e göre öğretmen davranışları öğrencilerin öğrenme deneyimlerindeki en etkili faktördür. Öğretmenin davranışları öğrenmenin kapsamını belirlemede hayati bir rol oynar çünkü öğretmenler “içerik - çevre - öğrenciler arasındaki insani bağlantıyı” sağlarlar (Heimlich ve Norland, 1994:109). McDonald (1976:39) bir öğretmenin öğretim tarzının öğrenci başarısı üzerinde yaklaşık %25'lik bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğrenme sürecinin bu önemli yönü hakkında literatür araştırmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kuchinskas (1979:271) öğretmeni “öğrenci başarısının anahtarı” olarak görmüş ve öğrencilerin sınıf etkinliklerinden daha fazla yararlanabilmeleri için öğretmenlere kendi öğretim stillerini keşfetmelerini önermiştir. Haring (1985:8)'e göre ise öğretmen kendi öğretim stili hakkında bilgi sahibi olursa karşılaştığı duruma bağlı olarak yaklaşımını değiştirebilir. Öğretmenlerin öğrenme süreci ve öğrenen üzerindeki etkisini saptamak için öğretmenler kendi öğretim stillerini belirlemeli ve daha sonra bu öğretim stilleri ile ilgili uygulamalarını incelemelidirler (Conti, 1989:8; Cranton ve Carusetta, 2004:19).

Öğretim yöntemleri üzerine pek çok araştırma varken öğretim stiline yeterince tartışılmamasını bir eksiklik olarak gören Jarvis (2004:143), öğrenme sürecinde öğretim stiline öğretim yöntemlerinden daha kritik bir rol oynadığını ileri sürmüştür. Brooks (1877:23)'a ait “*doğruyu kişiliğinle öğüt*” (*preach truth through personality*) özdeyişini hatırlatarak öğretim stilini kişinin sahip olduğu felsefe, inançlar, değerler ve davranışlar bütünüdür dışa vurumu olarak tanımlamıştır. Conti (1989:3) ise öğretim stilini “bir öğretmenin sınıfta sergilediği ve çeşitli durumlar için tutarlı olan genel nitelik ve özellikler” olarak tanımlamıştır. Bu nitelikler belirgindir ve dersin içeriği veya müfredattan bağımsız olarak herhangi bir öğrenme durumuyla sabit kalır (Fischer ve Fischer, 1979:245).

Öğretim stili, öğretme ve öğrenmenin doğası hakkındaki inançları ve eğitim ile ilgili değerleri yansıtmaktadır (McGowan, 2008:21). Öğretim stili, öğretmenin benimsediği eğitim felsefesinin işe vuruk halidir (Conti ve Welborn, 1986:20). Heimlich (1990:40)'e göre ise öğretim stili benimsenen eğitim felsefesinin uygulanmasını içerir ve öğrenme-öğretme süreci ile ilgili inançları, değerleri ve davranışları kapsamaktadır.

Literatür incelendiğinde öğretim stilleri ile ilgili pek çok farklı tanım ve sınıflandırmanın olduğu görülmektedir. Araştırmacılar öğretmenlerin öğretim ortamındaki davranışlarını inceleyerek öğretim stillerinin farklı boyutlarını ele alan birçok model geliştirmişlerdir.

### **2.2.1. Öğretim Stili Modelleri**

Bu bölümde Witkin'in, Dunn ve Dunn'ın, Fischer ve Fischer'in, Broudy'nin, Ellis'in, Joyce ve Weil'in, Butler'in, Heimlich ve Van Tilburg'un, Brekelmans, Levy ve Rodriguez'in, Quirk'in, Mosston ve Ashworth'ün ve Grasha'nın olmak üzere on iki öğretim stili modeli incelenmiştir.

#### **2.2.1.1. Witkin'in Modeli**

Herman Witkin (1979'dan akt. Allen, 1988:45-46) Alan Bağımlı – Alan Bağımsız Öğrenme Teorisine dayanan bir öğretim stili modeli önermiştir. Bu modelde öğretim stili alan bağımlı ya da alan bağımsız olarak ölçülmektedir. Buna göre (Allen: 1988:45-46):

##### Alan Bağımlı Öğretmen:

- a. dersi öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde planlar ve yapılandırır,
- b. tartışma yöntemi ile öğretime önem verir,
- c. samimi bir öğrenme ortamını teşvik eder.

##### Alan Bağımsız Öğretmen:

- a. sınıfın hedeflerini ve temposunu yönlendirir,
- b. tamamen yapılandırılmış bir sınıfı idare eder,
- c. öğrenci-öğretmen etkileşimine pek önem vermez,

d. öğrenci ile arasındaki mesafeyi korur.

#### 2.2.1.2. Dunn ve Dunn'ın Modeli

Dunn ve Dunn (1979:241), bir öğretim stilinin her zaman etkili olamayacağını belirtmiş ve öğrenci özelliklerine, içeriğe ve duruma göre uygunluk düzeyinin değişebileceğini ileri sürmüştür. Böylece öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilecekleri dokuz öğretim stili ögesi belirlemiştir (Dunn ve Dunn, 1979:241-242):

- a. Eğitim felsefesi: eğitimin amaçları; eğitimin kişisel, toplumsal ve milli değerleri,
- b. Öğrenci tercihleri: öğretmenin sınıfı nasıl ele alacağı ile ilgili önemli faktörler olan öğrenci kişilik tipleri ve davranışları,
- c. Öğretimi planlama: öğrenci ihtiyaçlarını teşhis etme, belirleme ve değerlendirme süreci,
- d. Öğrencileri gruplandırma: Öğretmenin, öğrencilerin sosyal öğrenmelerine ne şekilde izin verdiği,
- e. Sınıf düzeni: öğretmenin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim alanlarını nasıl kullandığı,
- f. Öğretim çevresi: öğretmenin sınıf etkinliklerini ve öğrenci hareketliliğini zamanlaması,
- g. Öğretim özellikleri: öğretmenin öğrenciye sunduğu esneklik, yönlendirme ve denetimin boyutu,
- h. Öğretim yöntemleri: Öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri ve öğrencilerin katılım düzeyi,
- ı. Değerlendirme teknikleri: öğretmenin öğrencilerin deneyimlerini ve başarılarını değerlendirirken kullandığı formal veya informal tekniklerdir.

Öğretmenler, öğretim stili tercihlerini belirlerken bu öğeleri göz önünde bulundurarak kendilerini değerlendirmeli ve öğretim stillerini çeşitlendirmelidirler (Dunn ve Dunn, 1979:243).

### 2.2.1.3. Fischer ve Fischer'ın Modeli

Fischer ve Fischer (1979)'a göre, öğretmenlerin bir dersi işleme biçimi kendi öğrenme stillerini yansıtmaktadır. Fischer ve Fischer (1979:47-48) öğretmenleri sınıf ortamında gözlemleyerek altı öğretim stili belirlemiştir:

- a. *Görev odaklı öğretmen* öğrenilecek materyali, görevi verir ve öğrencilerden belli düzeyde performans bekler.
- b. *İşbirlikçi-planlayıcı öğretmen*, öğretim amaçlarını ve yöntemlerini öğrenci işbirliği ile planlar. Öğrencinin öğrenmesinde ona rehberlik eder ve onun fikirlerine saygı duyar. Öğrencinin katılımını teşvik eder.
- c. *Çocuk merkezli öğretmen* öğrenci ilgisinin gözetildiği bir yapı sağlar. Öğretim planlarını ve müfredatı çocuğun ilgisi ve merakına göre oluşturur.
- d. *Konu Merkezli Öğretmen* öğrencilerin ihtiyaçlarından çok işlenmesi gereken konuya (içeriğe) odaklanır.
- e. *Öğrenme Merkezli Öğretmen* öğrenci, müfredat ve öğrenilecek materyal ile eşit oranda ilgilenir. Öğrencilere öğrenmelerinde özerklik becerisi kazanmaları için yardım eder.
- f. *Duyusal – Heyecan Verici Öğretmen* öğrenme/öğretme sürecine coşkulu bir şekilde katılır; genellikle yüksek duygu ve heyecan içeren bir sınıf atmosferi oluşturur. Enerjik ve coşkulu olmayan tarafını ise bastırır.

### 2.2.1.4. Broudy'nin Modeli

Broudy (1982'den akt. Hudak ve Anderson, 1984:177), üniversite düzeyindeki öğretim elemanları üzerine yaptığı çalışmalar neticesinde üç öğretim stili içeren bir model oluşturmuştur.

- a. *Öğretici öğretmen (didactic teacher)*: Bu stile sahip öğretmen ezbere ve alıştırmaya dayalı özel bilgilerin öğrenilmesine önem verir. Konuya odaklandığı için öğrencilere karşı soğuk ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duysız görünebilir.
- b. *Buluşsal öğretmen (heuristic teacher)*: Bu stilde önemli olan ders konularını günlük hayat ile birleştirmektir. Öğrencinin bilgileri ezberlemesinden ziyade bir konu ya da gerçek hakkında düşünmesi teşvik edilir. Öğretmen genellikle problem çözme yaklaşımına ağırlık verir.

c. Danışman öğretmen (philetic teacher): Bu stilde en önemli vurgu, kişisel ilişkilerdir. Öğretmen güven, özgüven ve samimiyet içeren bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışır. Öğretmen, öğrencilerin fikirleri ve bakış açıları ile yakından ilgilenir.

#### 2.2.1.5. Ellis'in Modeli

Ellis (1979:275), öğretim stilini istenen öğrenci çıktılarına dayalı olarak öğretmen davranışlarının seçilebileceği bir dizi model olarak ele almıştır. Böylece, öğrencilere çeşitli öğrenme ortamları sağlayabilecek öğretmen davranışları, birtakım öğretim stratejileri içeren bir öğretim stili modeli haline gelmiştir. Ellis (1979:276)'in belirlediği yedi strateji aşağıda sıralanmıştır:

- a. Öğretmen kavramları basitten karmaşığa doğru öğretir.
- b. Öğretmen sınıfın temel yapısını (en azından bir kısmını) öğrenciler ile müzakere ederek oluşturur.
- c. Öğretmen ders konusunun çerçevesini belirler ve öğrencilerin o çerçeve içerisinde konu veya materyal seçimi yapmalarına izin verir.
- d. Öğretmen öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile derse katılımını bekler.
- e. Öğretmen öğrencilerin grup tartışması ve etkinliklere katılımını teşvik eder.
- f. Öğretmen bilimsel formüle etme yöntemi ve hipotezi test etme yolu ile öğretir.
- g. Öğretmen bağımsız çalışmayı, yaratıcı problem çözme süreçlerini kullanmayı ve alternatifleri test etmeyi teşvik eder.

Ellis (1979:276)'e göre bu stratejileri etkili kullanan öğretmen, bilişsel süreci kavramsaldan kuramsal olana dönüştürebilmekte ve bir bilgi kaynağı olarak değil, öğrenci tartışmalarında kolaylaştırıcı ve açıklayıcı olarak rol alabilmektedir.

#### 2.2.1.6. Joyce ve Weil'in Modeli

Joyce ve Weil (1980:130)'e göre her durumda en iyi yaklaşım olan tek bir öğretim stili yoktur. Günümüz sınıflarında, öğretmenler etkili öğretmenler olmak için çeşitli öğretim stillerine ihtiyaç duymaktadır. Çeşitli yaklaşımlar kullanarak, öğretmenler birçok öğretim amacına ve öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine hitap edebileceklerdir.



Joyce ve Weil (1980:158), öğrenci performansını yükseltebilecek üç öğretim stili tanımlamışlardır:

- a. Yapıyı ve öğretmenin görünürlüğünü vurgulayan, öğrenci davranışını geliştirmede özellikle etkili olan *doğrudan öğretim stili (direct teaching style)*,
- b. Hepsinin öğrenme stiline hitap edecek bir öğretim stili ile öğretim yapıldığında ve yeterince zaman verildiğinde her öğrencinin belli düzeyde performans göstermesini bekleyen *tam öğrenme (mastery learning)*,
- c. Tam öğrenmenin zıttı olarak verilen zamanın sabit ancak öğrenciden beklenen performansın farklı olmasını bekleyen ve işbirliğine dayalı grup çalışmalarını ve dolayısıyla öğrenci etkileşimini zorunlu kılan *işbirlikçi öğrenme yaklaşımı (cooperative learning approach)*.

Daha önceki çalışmalarında öğrenme ve öğretim kavramlarını birlikte ele alan Joyce ve Weil (1986'dan akt. Mawhinney, 2002:22), bu kez öğretim modellerinden yola çıkarak dört kategorili bir öğretim stili modeli önermişlerdir:

- a. Bilgiyi işleme yaklaşımları (information processing approaches) – kavram öğrenme, tümevarımsal düşünme, araştırma-soruşturma eğitimi, açıklayıcı öğretim ve bilimsel araştırma yöntemini içerir,
- b. Bireysel yaklaşımlar (personal approaches) – güdümsüz öğretim, ilişkilendirme, farkındalık eğitimi ve sınıf toplantılarını içerir,
- c. Sosyal yaklaşımlar (social approaches) – grup araştırması, rol oynama, jüri soruşturması (jurisprudential inquiry), T-grubu eğitimi ve sosyal bilim araştırmasını içerir,
- d. Davranışsal sistem yaklaşımları (behavioral system approaches) – davranış değiştirme, programlı öğretim, tam öğrenme ve doğrudan öğretimi içerir.

#### 2.2.1.7. Butler'in Modeli

Öğretim stili, öğrencilere öğrenme dünyasının kapılarını açan davranış ve eylemlerdir ve öğrenme öğretme sürecini doğrudan etkileyen ince bir güçtür (Butler, 1987:152). Butler'in öğretim stili modeli, tam olarak Gregorc (1985)'a ait öğrenme stili modeline dayanmaktadır. Bu model; *somut/ardışık*, *somut/rastgele*, *soyut/ardışık*, *soyut/rastgele* olmak üzere dört öğrenim stili içermektedir. Bu

öğrenme stilleri bireyin dünyayı somut ya da soyut, ardışık ya da rastgele olarak algılama biçimini yansıtmaktadır. Butler'in modelinin temelinde öğretmenin öğretim stili ile öğrencinin öğrenme stiline eşleştirilmesi yaklaşımı yer almaktadır.

Butler'in öğretim stili modelinde yer alan dört stil aşağıda açıklanmıştır (Mawhinney, 2002: 29) :

a. Somut/ardışık (concrete sequential): Yapılandırılmış ödev/görev sağlar, pratik yaparak öğrenmeyi kullanır, görev odaklıdır, geleneksel yaklaşımlara dayanır, düzenli bir sınıf ve mükemmeliyetçilik bekler.

b. Soyut/ardışık (abstract sequential): Fikirleri, kavramları ve teorileri vurgular, bütünü parçalarla ilişkisi ile birlikte değerlendirir, mantığa güvenir, içsel motivasyon kullanır, fikrin değerlendirilmesini ve problem çözmeyi organize eder, konu ve kaynakların üzerinde durur, geleneksel sınıftan hoşlanır, öğretmen-öğrenci ilişkisine değer verir.

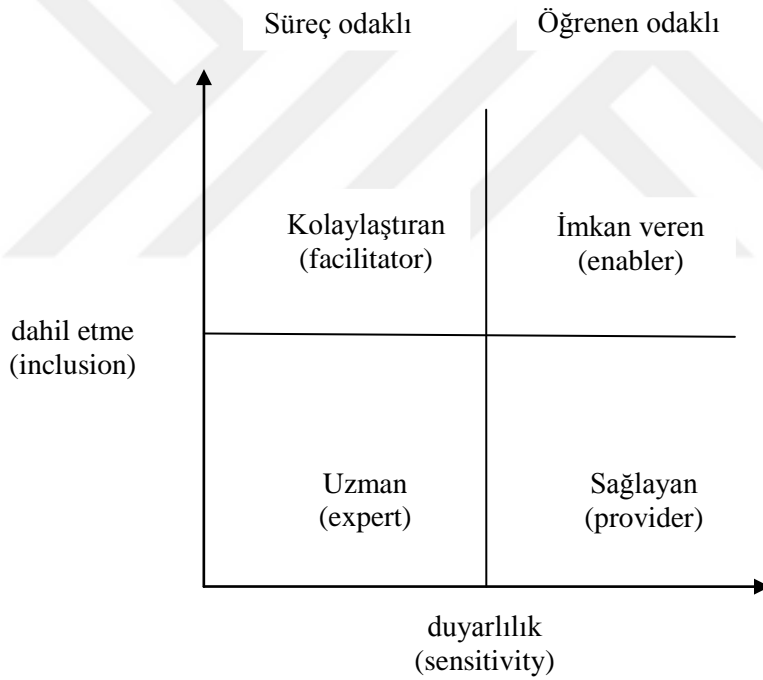
c. Soyut/rastgele (abstract random): Olumlu benlik algısı gelişimini vurgular, kültürel, sanatsal ve edebi medya yolu ile içerik geliştirir; yaratıcılığa, hayal gücüne ve mizaha değer verir, müfredatı öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirir, yapılandırılmamış sınıf oluşturur.

d. Somut/rastgele (concrete random): Olasılıkların araştırılmasına ve incelenmesine önem verir, sınıfta çeşitli ve sıra dışı etkinlikler yapar, öğrencilerin farklı bakış açılarına ve düşüncelerine değer verir, öğrencinin özgüven ve liderlik kazanması için çalışır, araştırmayı ve bağımsız çalışmayı teşvik eder, öğrenme yollarını çeşitlendirir; öğrencileri diğer insanlara değer vermeye ve onlardan bir şeyler öğrenmeye teşvik eder.

#### 2.2.1.8. Heimlich ve Van Tilburg'un Modeli

Heimlich ve Van Tilburg (1989), öğretmenin davranışlarının teorik ve felsefi temellerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada *duyarlılık* (sensitivity) ve *dahil etme* (inclusion) olmak üzere iki boyut üzerinde yoğunlaşmaktadırlar (akt. Heimlich,1990:8). Duyarlılık boyutu öğretmenin değerlere, inançlara ve kalıplara karşı gösterdiği hassasiyet; dahil etme boyutu ise grup içindeki davranış normlarının oluşumunun teşvik edilmesi anlamına gelmektedir. Böylece Heimlich (1990:10), iki boyut ve dört öğretim stili içeren bir model oluşturmuştur (bkz. Şekil 1):

- a. Uzman (expert): Düşük duyarlılık, düşük dahil etme derecesine sahiptir ve konu merkezlidir. Etkili bir biçimde bilgi paylaşımını hedeflemektedir.
- b. Kolaylaştırıcı (facilitator): Düşük duyarlılık, yüksek dahil etme derecesine sahiptir ve öğretmen merkezlidir.
- c. Sağlayan (provider): Yüksek duyarlılık, düşük dahil etme derecesine sahiptir ve öğrenen merkezlidir. Etkili bir öğretim sağlamayı hedeflemektedir ve bunun için sürekli araştırma yapar. Öğrenci merkezli etkinlikleri kullanma eğilimindedir.
- d. İmkan veren (enabler): Yüksek duyarlılık, yüksek dahil etme derecesine sahiptir ve öğrenme merkezlidir. Öğrenme süreci ve süreçteki etkinlikler öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılır.



**Şekil 1: Heimlich ve Van Tilburg'un Öğretim Stilleri Matrisi**

#### 2.2.1.9. Brekelmans, Levy ve Rodrigez'in Modeli

Brekelmas, Levy ve Rodrigez (1993:41) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin tipolojisini çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmada sekiz iletişim profili içeren bir

öğretim stili modeli oluşturmuşlardır. Modelde yer alan profiller aşağıda açıklanmıştır.

**Yönlendirici (directive):** İyi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sağlar. Dersleri etkili biçimde organize eder ve çoğunlukla zamanında bitirir. Sınıf tartışmalarında hakim pozisyonundadır fakat öğrencilerin ilgisini de çekmeye çalışır. Genellikle öğrencilere pek yakın değildir ama zaman anlayışlı ve arkadaşça davranır. Yüksek standartları vardır. Zaman zaman öğrencilerine öfkelenir ve çalışmalarını gerektiğini hatırlatır.

**Otoriter (authoritative):** Kurallar açıktır ve herkesçe bilinir. Otoriter öğretmen coşkuludur ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Favori yöntemi düz anlatımdır ve sık sık diğer tekniklere de başvurur. Dersleri iyi planlanmış ve mantıksal olarak yapılandırılmıştır. Öğrencileri tarafından iyi bir öğretmen olarak görülür.

**Hoşgörülü/otoriter (tolerant and authoritative):** Hoşgörülü ve otoriter öğretmen öğrencilerin özgürlüklerinin ve sorumluluklarının desteklendiği bir yapı oluşturmaya çalışır. Öğrencilere uygun çeşitli yöntemler kullanır. Sınıf ortamı otoriter öğretmeninki ile aynıdır; ancak hoşgörülü ve otoriter öğretmen öğrenciler ile daha yakın ilişkiler kurar. Öğrencilerin ve öğretmenin birlikte güldüğü anlar nadirdir. Ders esnasında küçük sorunları göz ardı ederek derse odaklanmayı seçer. Öğrenciler hedefe ulaşmak için çalışırken neredeyse hiç şikayet etmezler.

**Hoşgörülü (tolerant):** Hoşgörülü öğretmen keyifli bir sınıf atmosferi yaratır, öğrenciler derse katılmaktan zevk duyar. Öğrencilere özgürlük, aynı zamanda müfredatı ve süreci belirleme fırsatı sunulur. Öğrenciler kendi tempolarında çalışırlar. Öğretmen öğrencilerinin kişisel yaşamları ile ilgilidir.

**Değişken/hoşgörülü (uncertain/tolerant):** Oldukça işbirlikçi olmalarına rağmen sınıfta liderlik göstermezler. Dersi kötü yapılandırılmış ve tamamen tanıtılmamıştır, dolayısıyla tamamlanmaz. Sınıfta düzensizliği göz ardı ederler ve öğrenciler görev yönelimli değildir. Ön sırada oturan öğrenciler öğretmeni dinlerken diğerleri oyun oynar, ödev yapar veya başka şeylerle ilgilenir. Öğretmen dersle ilgilenmeyen öğrencileri göz ardı ederek yüksek sesle ve hızlı bir şekilde konuyu bitirmeye çalışır. Kurallar keyfi ve değişkendir. Öğretmenin öğrencilerden beklediği performans düşük seviyede ve kısa vadeli.

Değişken/agresif (uncertain/aggressive): Öğretmenler ve öğrenciler birbirlerini rakip olarak görür ve neredeyse tüm zamanlarını çatışarak geçirirler. Öğrenciler her fırsatı değerlendirir ve öğretmeni sürekli zıplayarak, gülererek ve bağırarak provoke eder. Öğretmen aşırı tepki gösterir ve bunun sonucunda öğrencinin yaramazlığı başka bir şekilde devam eder. Davranış kuralları önceden açıklanmamıştır ve öğretmen zamanının çoğunu sınıf yönetimi için harcar. Bu nedenle çeşitli yöntem-teknikleri uygulamaya karşı isteksizdir.

Baskıcı (repressive): Öğretmenin öfkeli çıkışlarından korkan ve kurallara uyan, uslu öğrenciler vardır. Küçük ihlaller yapan öğrenci öğretmenin iğneleyici sözleri veya düşük notlar ile karşılaşır. Baskıcı öğretmenin dersi yapılandırılmış ancak iyi düzenlenmemiştir. Etkinlik hakkında gerekli talimat ve bilgi sağlanır; ancak öğrencilerin soru sorulması pek teşvik edilmez. Nadiren de olsa öğrencilerin bireysel çalışmalarına izin verilir ama bu süreçte çok az yardım sağlanır. Gergin bir sınıf atmosferi vardır, öğrenciler kaygılı ve çekingendir. Öğrencilerden sabit oturmaları beklenir. Öğretmen düz anlatımı tercih eder.

Çabalayan (drudging): Öğretmen sürekli sınıf hakimiyeti için çabalar; ve enerjisinin çoğunu harcayarak da olsa başarılı olur. Öğrencilerin dikkatlerini toplayıp ders ile ilgilenmeleri ancak öğretmenin sürekli motivasyonu ile mümkün olur. Öğretmen konu odaklıdır, konuşmayı tercih eder ve diğer yöntemleri denemekten kaçınır. Sürekli sınıf yönetimini sağlamaya çalışmaktan çoğu zaman tükenmek üzereymiş gibi görünür (Brekemas, Levy ve Rodriges, 1993:42-46).

#### 2.2.1.10. Quirk'in Modeli

Quirk (1994:149) bilginin veriliş biçimi ve soru sorma şeklini yansıtan bir öğretim stili yelpazesinin olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarını gözlemleyerek dört öğretim stili belirlemiştir:

- a. Zorlayıcı (assertive): Öğretmen merkezli bir öğretim stildir. Bu stile sahip öğretmen bilgi ve talimat verir, doğrudan soru sorar.
- b. Fikir Verici (suggestive): Öğretmen merkezli bir öğretim stildir. Bu stile sahip öğretmen alternatifler önerir ve fikirler sunar, kişisel deneyimlerle ilişkilendirerek model olur.

c. İşbirlikçi (collaborative): Öğrenci merkezli bir öğretim stildir. Bu stili sahip öğretmen öğrencilerin fikirlerini keşfederek ortaya çıkarır ve kabul eder. Kişisel deneyimleri daha anlayışlı bir tarzda paylaşır.

d. Kolaylaştırıcı (facilitative): Değişimin, içeriğin ötesinde öğretmenin ve öğrencinin hislerine kadar uzandığı öğrenci merkezli stildir. Bu stile sahip öğretmen öğrencileri cesaretlendirir (Quirk, 1994:150-151).

#### 2.2.1.11. Mosston ve Ashworth'un Modeli

Mosston (1966'dan akt. Mosston ve Ashworth, 1984:2), *Öğretim Stilleri Spektrumu (The Spectrum of Teaching Styles)* adını verdiği birleştirilmiş öğretim teorisini oluşturmuş daha sonra ise Sara Ashworth ile birlikte okullarda uygulayarak spektrumun yapısını güncellemiştir ve 2000 yılında son halini almıştır. Modelde yer alan her bir stilde karar verme süreci ön plandadır. Öğretmen merkezli stillerde sadece öğretmen karar vermeye yetkiliyken öğrenci merkezli stillere doğru gidildikçe öğretmen bu yetkisini öğrencileri ile paylaşmaktadır.

Mosston ve Ashworth (2008:76-291)'un modelinde yer alan on bir öğretim stili aşağıda açıklanmıştır.

Komut stili (command style): Kararları öğretmen verir, öğrencinin rolü de takip etmek ve uygulamaktır. Bu stil öğrencilere karar verme, tepki verme, gruba bağlılık, grup dayanışması, eşbiçimlilik, gelenek ve kurallara uygun davranma gibi beceriler kazandırmayı hedefler.

Uygulama stili (practice style): Belirli kararların öğretmenden öğrenciye geçtiği bir stildir. Bu stilde öğrencinin bireysel uygulama yapma zamanı vardır ve öğretmen geri dönüt sağlar.

Müşterek stil (reciprocal style): Çalışmalar ikili/eşli olarak yapılır. Öğrenciler karar vermede daha etkindir. Öğrenciler öğretmen tarafından belirlenen kriterleri kullanarak eşlerinin çalışmaları ile ilgili geri dönüt sağlarlar. Öğrenciler genelde eşleri ile karşılıklı gözlem yapma, karşılaştırma, sonuca varma ve iletişim kurma halindedirler. Anında geri dönüt ve işbirliği bu stilin temel noktalarıdır.

Öz-kontrol stili (self-check style): Öğrencilere öğretmen tarafından belirlenmiş görevleri yerine getirme ve kriterlere karşı kendilerini değerlendirme olanağı sunar. Doğruluk ve dürüstlük gelişimi bu stilin temel noktalarını oluşturur.

Dahil etme stili (inclusion style): Öğrencilerin hepsine aktiviteye katılma fırsatı sunar. Her aktivite güçlük derecesine göre belirlenmiştir. Böylece her bir öğrenci aktiviteye kendi isteğiyle ve istediği aşamada katılır. Bu stilde öğrenciler aktiviteye girme düzeyi ile ilgili karar vermeyi öğrenirler.

Rehberli buluş stili (guided discovery style): Öğretmen, önceden belirlenmiş bir hedefi keşfetme sürecinde öğrenciye rehberlik eder. Öğrenciye kendi kapasitesini kullanarak mantıksal bir sıralama ile kavramları, ilkeleri ve sonuçları keşfedebileceği bir süreç sağlanır. Öğretmen öğrenciyi sonuca götürecek soruları önceden tasarlar ve öğrenciye mantıksal bir sırada sunar.

Yakınsak buluş stili (convergent discovery style): Öğretmenin rolü konuya karar vermek ve öğrenciye sunulacak soruyu tasarlamaktır. Öğrencinin üzerine düşen ise sorudan yola çıkarak konu ile bağlantı kurma, mantıksal akıl yürütme, sorgulama ve muhakeme yolu ile cevabı bulmaktır. Rehberli Buluş Stilinden farklı olarak burada soruları öğrenci üretir ve mantıksal bağlantıyı kendisi kurar.

İraksak buluş stili (divergent discovery style): Ortak düşünceden hareketle farklı düşüncelere ulaşabilmeye dayalı bir düşünme becerisi olan iraksak düşünme sürecini temsil eder. Bu stilde öğretmen, öğrencinin alternatifleri keşfetme kapasitesini çağıran ve sorgulayan bir soru, problem ya da durum sunar. Öğrencinin ise karşılaştırma, sınıflandırma, problem çözme, hipotez oluşturma, hayal etme gibi bilişsel işlemleri yapması beklenmektedir.

Öğrenci tasarımı bireysel program stili (learner-designed individual program style): Bu stilde öğretmen genel konu alanını belirtir (tarihin belirli bir dönemi, fizikte belirli bir aşama, beden eğitiminin özel bir yönü vb.). Öğrenci tasarımları, soruları, konu alanı içindeki sorunları keşfeder, çözüm bulmaya çalışır ve bunları doğrular. Bu süreçte öğrenci bağımsızdır ve kararları kendi başına verebilme olanağına sahiptir.

Öğrenci erginliği stili (learner-initiated style): Stilin belirleyici özelliği, öğrencinin öğrenme deneyimini başlatma ve süreci tasarlama sorumluluğudur. Öğrencinin rolü, bağımsız olarak bu davranışı başlatmak ve hangi öğretme-öğrenme davranışlarının kullanılacağı da dahil olmak üzere tüm kararları vermek ve ölçüt kararları oluşturmaktır. Öğretmenin rolü, öğrencinin böyle bir sorumluluğu almaya

hazır olduğuna karar vermek, öğrenciyi desteklemek ve öğrencinin talebi doğrultusunda sürece katılmaktır.

Öz-öğretim stili (self-teaching style): Bu stilde öğrenci süreçteki tüm kararları kendisi verir. Bunu yaparken herhangi birinin refakatine, iznine hatta bir öğretmenin varlığına bile gerek yoktur. Açıkçası bu stil çoğunlukla okul dışında mümkün olabilmektedir.

Yelpazenin ilk yarısı bilginin çağrılmasına odaklanan stillerden oluşurken, ikinci yarısı bilgi üretimine odaklanmaktadır. Bilginin çağrılması, daha önce belirtilen olgu ve kavramların yeniden ortaya çıkmasına neden olurken, bilgi üretimi keşfetmeyi ve yeni bilgi oluşturmayı gerektirmektedir.

#### 2.2.1.12. Campbell ve Kryszevska'nın Modeli

Öğretmen davranışları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerine çalışan Campbell ve Kryszevska (1995:132) öğretim stillerini üçe ayıran bir model geliştirmişlerdir:

- a. Didaktik Stil: Kontrol öğretmendedir. Öğretmen ders anlatır, öğrenci ise pasiftir ve not alır.
- b. Sokrat Stili: Öğretmen sorular yoluyla öğrencileri yönlendirir ve onların bilgiye kendi verdikleri cevaplar yoluyla ulaşmalarını sağlar.
- c. Kolaylaştırıcı Stil: Öğretmen öğrenme ortamını hazırlar, öğrencilerin bağımsız çalışmalarını teşvik ederek özerklik kazanmalarını sağlar. Bu stilde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur.

Pek çok yazar öğretim stillerini araştırmak için farklı yollar geliştirmiştir. Grasha (1994) öğretim stilleri ile öğrenme stillerini bir arada ele alması, öğretmenlerin öğretim stillerini analiz etmek için kapsamlı bir kavramsal altyapı sunması ve şu ana kadar öğretim stillerini inceleyen pek çok araştırmada da kullanılan ölçme araçları geliştirmiş olması sebebiyle bu yazarlar arasında ön plana çıkmaktadır. Grasha'nın öğretim stillerini analiz ederken kavramın üzerinde doğrulanmış ölçme araçlarını ve teknikleri kullanması sebebiyle çalışmalarını sağlam bir zemine oturttuğu söylenebilir (Larenas, Moran ve Rivera, 2010:113). Bu araştırmanın temeli olması nedeniyle Grasha'nın çalışması burada daha detaylı incelenmiştir.



### 2.2.1.13. Grasha' nın Öğretim Stili Modeli

Öğretim stilleri konusunda tanınmış bir araştırmacı olan Grasha (1996), Grasha-Riechmann (1975)'ın öğrenme stili modeliyle uyumlu bir öğretim stili modeli geliştirmiştir. Grasha-Reichmann öğrenme stili modelinde öğrenmeye, sınıf etkinliklerine, öğretmenlere ve akranlarına yönelik öğrenci tutumlarına odaklanmaktadır. Bu modelde öğrenciler rekabetçi, işbirlikçi, bağımlı, bağımsız, katılımcı veya kaçınan olarak sınıflandırılmıştır. Kolej öğrencileri ve öğretmenleri ile çalışmaya devam eden Grasha (1994), öğretmenlerin belirli bir şekilde nasıl ve neden öğrettikleri konusunda tematik bir analiz gerçekleştirmiştir. Lise ve yükseköğretim düzeyinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretim elemanları ve öğretmenler ile yaptığı röportajlar ve gözlemler sonucunda beş öğretim stili içeren bir model oluşturmuştur.

Bu öğretim stillerinin ve bu stillere sahip öğretmenlerin özellikleri şu şekildedir (Grasha, 1994:142):

a. Uzman (expert): Öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ve uzmanlığa sahiptir. Ayrıntılı bilgi sunarak uzman statüsünü korur ve öğrencilerin yetkinliklerini geliştirmeye gayret eder. Öğrencileri yönlendirirken sıklıkla bilgi ve olgulara atıfta bulunur. Öğretimin odak noktası bilgi aktarımıdır. Öğretmenin sahip olduğu bilgi, tecrübe ve beceriler stilin avantajlarıdır. Dezavantajı, bu stilin aşırı kullanılması tecrübeli olmayan öğrenciler için korkutucu olabilir.

b. Otorite (formal authority): Bilgisi ve öğretim üyesi rolü ile öğrenciler arasında statü sahibi olur. Öğrenciler için öğrenme hedefleri ve davranış kuralları oluşturarak onlara olumlu veya olumsuz geri dönüt sağlar. Öğretimin odak noktası görevleri tamamlamanın doğru, standart ve kabul edilebilir yollarıdır. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir gözle yakından takip eder ve denetler. Öğrenciler için beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmesi stilin bir avantajıdır. Dezavantajı ise bu stil öğrencilerin bireysel tercihlerini göz ardı edebilir ve bazen katı olabilir.

c. Kişisel Model (Personal Model): Öğrenciler için kişisel örnek olarak uygun davranış ve düşünce modeli oluşturur. Nasıl yapılacağını gösterir ve öğrencilerin kendisini izleyerek aynısını veya daha iyisini yapmaları için onları teşvik eder. Öğretmen ve öğrenci arasındaki yakın işbirliği bu stilin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Doğrudan gözlem yapma ve bir rol modelin takip edilmesi stilin avantajlarından. Dezavantajı ise bu stile sahip öğretmenlerin, kendi yaklaşımlarının en iyisi olduğunu düşünmeleri beklentileri karşılayamayan öğrencilerin kendilerini yetersiz görmesine neden olabilir ve öğrencileri diğer yolları keşfetmekten alıkoyabilir.

d. Kolaylaştırıcı (Facilitator): Öğretmen-öğrenci etkileşiminin kişisel doğasını vurgular. Öğrencilere rehberlik eder ve sorular sorarak, seçenekleri keşfederek, alternatifler önererek ve onları bilinçli seçimler yapmak için kriter geliştirmeye teşvik ederek yönlendirir. Amaç öğrencilerin bağımsız hareket etme, inisiyatif ve sorumluluk alma kapasitesini geliştirmektir. Öğretmen bir danışman gibi hareket ederek öğrencilere mümkün olduğunca destek sağlar ve onları cesaretlendirir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanması ve bireysel esneklik sağlaması stilin avantajları arasındadır. Dezavantajı ise, stil çoğunlukla zaman alıcıdır ve olumlu bir tarzda uygulanmadığında öğrencileri rahatsız hissettirebilir.

e. Temsilci (Delegator): Öğrencilerin özerk bir şekilde çalışma yapmalarını geliştirmek ile ilgilenir. Öğrenciler bağımsız olarak ya da bağımsız bir takımın parçası olarak çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerin talebi doğrultusunda bir kaynak kişi rolünü üstlenir. Avantajı, öğrencilerin kendilerini bağımsız öğrenenler olarak görmelerine yardımcı olur. Ancak öğrencinin bağımsız çalışma için hazır olup olmadığı konusunda bazen yanlış karar verilebilir. Ayrıca bağımsız çalışma için özerklik sunulması bazı öğrenciler için endişe verici olabilir (Grasha, 2002a:154).

Uzman stili ve otorite stili bilgi aktarımı ve öğrencilerin iyi bir şekilde hazırlanmasına ağırlık veren öğretmen merkezli stillerdir. Kişisel model stili, çeşitli becerilerinin geliştirilmesinde (örneğin bir müzik aleti çalma, dans etme, matematik problemi çözme vb.) öğrencilere yol gösterme ve koçluk yapma ihtiyacını yansıtmaktadır. Kolaylaştırıcı ve temsilci stilleri ise öğrencinin öz yönetim ve özerklik kapasitesini geliştirmeye yönelik olan öğrenci merkezli stillerdir (Grasha, 2002b:140).

2.2.1.13.1. Grasha'nın Öğretim Stillerinde Öğretim Roller, Uygun Tutum ve Davranışlar

Grasha (1994:142; 1995:2)'ya göre öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri, benimsediği roller, sınıf içerisinde sergilediği davranışlar ve öğretim stilleri arasında simbiyotik bir ilişki vardır. Grasha (2002a:19; 2002b:140) öğretmen

davranışlarını belirleme çalışmaları esnasında yaptığı gözlem ve görüşmeler neticesinde birtakım öğretim rolleri sıralamıştır:

a. Normatif danışman: Öğrencinin acil soru ve ihtiyaçlarını ele almak için hızlı ve doğrudan tavsiyede bulunur. Neyin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili anında bilgi verir.

b. Sorgulayıcı: Eleştirel düşünmeyi ve bir problem veya konunun daha fazla araştırılmasını teşvik etmek için sorular kullanır. Sorular açık veya kapalı uçlu olabilir.

c. Mini ders anlatımları: Belli bir soru veya soruna yönelik ya da öğretim esnasında karşılaşılan içerik eksikliği nedeniyle 2-5 dakikalık kısa sunumlar yapar.

d. Tartışma yöneticisi: Önemli bilgileri gözden geçirmek veya kullanılan bilgilerin ya da prosedürlerin etkilerini araştırmak için konuların tartışılmasını sağlar.

e. Rol model: Öğrenciden beklenen uygun düşünceler ve davranışlar için bir örnek oluşturur.

f. Koç: Öğrenciyi doğrudan gözlemler gerekli geri bildirim ve yönlendirmeleri verir, ayrıca öğrenciyi cesaretlendirir.

g. Danışman: Öğrencilerin bir sorunu çözmek için uygun yolları keşfetmelerine yardımcı olur. Burada danışman rolü doğrudan bilgi veya tavsiye vermeyi bir kenara bırakmayı gerektirmektedir. Öğrenci, bir sorunu veya meseleyi çözmek için bilinçli bir seçim yapmaya teşvik edilir.

h. Kaynak kişi: Öğretmen gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığında veya diğer kaynakların araştırılmasının faydalı olacağı düşünüldüğünde öğrenciler literatüre, diğer insanlara veya ek bilgi kaynaklarına yönlendirilir.

ı. Aktif dinleyici: Söylenenlerin ardındaki düşünce ve duyguları yakalamak için derinlemesine dinler. Aktif dinleme, öğrenci ile öğretmen arasındaki sorunların belirlenmesi ve çözümü için de kullanılır.

i. Geribildirim sağlayıcı: Davranışlarını değiştirme konusunda öğrencilere yardımcı olmak ve onları içerikle ilgili yaklaşımları konusunda duyarlı hale getirmek için dönüt sağlar.

Bu öğretim rollerinin her biri, öğretmenin bir rol üstlendiğinde kullandığı belirli tutum ve davranışlarla ilişkilidir. Öğretim stiline, öğretim rollerinin ve ilgili tutum ve davranışların karşılıklı ilişkisi Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Grasha'nın Öğretim Stillerinde Öğretim Rollerini, Uygun Tutum ve Davranışlar**

Öğretim Stili	Öğretim Rolü	Önemli tutum ve davranışlar
Uzman	Normatif danışman	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detaylı açıklamalar sunar</li> <li>• Kısa cevaplar sağlar</li> <li>• Ne yapılacağı hakkında detaylar sağlar</li> </ul>
	Sorgulayıcı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temel bilgi ve kavramlara yönelik sorular sorar</li> </ul>
	Mini ders anlatımları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir sorunla ilgili konulara genel bir bakış sağlar ve sorunu ele alma yollarını özetler</li> </ul>
Resmi Otorite	Geribildirim sağlayıcı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açık beklentiler sunar ve beklentilere geribildirim sağlar</li> <li>• Proje veya görev için yüksek standartlar belirler</li> <li>• Doğru, kabul edilebilir ve standart yollara inanır</li> </ul>
Kişisel Model	Koç	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Örnekle öğretir</li> <li>• Öğrenciye rehberlik ve yönlendirme sağlamak için hemen yanında çalışabilir</li> </ul>
	Rol model	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendini, izlemeye değer bir rol model olarak görür</li> </ul>
	Geribildirim sağlayıcı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencinin becerilerini geliştirmesini sağlayacak geribildirim verir</li> </ul>
Kolaylaştırıcı	Geribildirim sağlayıcı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencinin becerilerini geliştirmesine yardımcı olacak geribildirim sağlar</li> <li>• Betimleyici/yargılamayan dönütler kullanır</li> </ul>
	Aktif dinleyici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Müdahale etmeden önce öğrenciyi iyice dinler</li> </ul>
	Tartışma yöneticisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyleri konuların tartışılmasına dâhil eder</li> <li>• Cesaret verici ve destekleyici bir öğretmen olmak için çaba gösterir.</li> </ul>
	Sorgulayıcı (açık uçlu)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcı ve eleştirel düşünmeye sevk eden sorular sorar</li> </ul>
Temsilci	Danışman Kaynak kişi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri özerkliğe ve bağımsızlığa teşvik eder</li> <li>• Öğrencilerin acil ihtiyaçlarına yönelik sorular ve cevaplar yöneltir</li> <li>• Öğrencinin farklı alternatifleri keşfetmesine yardımcı olur</li> </ul>

Kaynak: Grasha, A. F. (2002b). The Dynamics of One-on-One Teaching. College Teaching, 50 (4), 139-146.

#### 2.2.1.13.2. Grasha'nın Öğretim Stillerinin Bütünleştirilmesi Yaklaşımı

Öğretmenleri beş öğretim stiline göre sınıflandırmak cazip görünse de Grasha (1995:2) yaptığı gözlem ve görüşmeler neticesinde neredeyse her öğretmenin beş öğretim stiline de çeşitli derecelerde sahip olduğunu ancak öğretmenlerin bazı stilleri daha sık kullandığını fark etmiştir. Grasha (1995:2)'ya göre “Aslında her bir stil, bir ressamın paletindeki renkler gibidir. Tıpkı o renkler gibi birlikte harmanlanabilirler.” Bu bütünleştirici yaklaşım ile bazı öğretim stilleri farklı şekillerde bir araya gelerek öğretim stili kümelerini oluşturmuştur. Sonuç olarak, Grasha (1994:144; 2002a:155) birincil ve ikincil öğretim stili kümelerini geliştirmiştir. Kümeler aşağıdaki gibidir:

**Küme 1:** Birincil öğretim stilleri; Uzman/ Resmi Otorite

İkincil öğretim stilleri; Kişisel Model/Kolaylaştırıcı/Temsilci

**Küme 2:** Birincil öğretim stilleri; Kişisel Model/Uzman/Resmi Otorite

İkincil öğretim stilleri; Kolaylaştırıcı/Temsilci

**Küme 3:** Birincil öğretim stilleri; Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman

İkincil öğretim stilleri; Resmi Otorite/Temsilci

**Küme 4:** Birincil öğretim stilleri; Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman

İkincil öğretim stilleri; Resmi Otorite/Kişisel Model.

Her öğretim stili kümesinde egemen olan stiller ve ön plana çıkmayan ikincil stiller vardır. Grasha'nın ressamın paleti metaforunda olduğu gibi renklerin çeşitli şekillerde harmanlanmasıyla oluşan öğretim stili kümelerinde egemen olan stiller sanatçının – burada öğretmenin – vizyonunu açıkça sergilemektedir.

Grasha (1994:143; 2002a:155-156)'ya göre öğretim stili kümelerinin her biri öğretmenin bir kişi olarak kim olduğu hakkında izlenim oluşturur, ayrıca sınıfta belli bir ruh hali ve duygusal iklim yaratmaya yardımcı olurlar. Örneğin, Uzman / Resmi Otorite kümesinde öğretmen öğrencilere “Burada sorumlu benim” mesajını gönderir. Ayrıca, nötr veya soğuk bir ortam yaratır. Dersler, öğrencilerin nispeten pasif katılımcılar olduğu bilgi iletme araçlarıdır. Aksine Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman kümesindeki vurgu farklı bir tablo yansıtır. Öğrencilere “Çalıştığınız projeler ve konular hakkında size danışmanlık yapmak için buradayım” mesajını verir. Etkileşimin doğası ve niteliği farklıdır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışır, bilgi

paylaşır ve öğretmen öğrenci arasında resmi sınırlar yoktur. İklim nispeten daha sıcaktır.

**Tablo 4: Grasha'nın Öğretim Stili Kümeleri ve İlişkilendirilmiş Öğretim Yöntemleri**

<b>Küme 1</b> <b>Uzman/Otorite</b>	<b>Küme 2</b> <b>Kişisel Model/Uzman/Otorite</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vurgulanan sınavlar / notlar</li> <li>• Konuk konuşmacılar / konuk röportajları</li> <li>• Konferanslar</li> <li>• Mini konferans + tetikleyicileri kullanma</li> <li>• Öğretmen merkezli sorgulama</li> <li>• Öğretmen merkezli tartışmalar</li> <li>• Dönem ödevleri</li> <li>• Bire bir dersler</li> <li>• Teknoloji tabanlı sunumlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gösteri ile rol modelleme <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alternatif yaklaşımları tartışma</li> <li>- Düşünce süreçlerini paylaşma</li> </ul> </li> <li>• Doğrudan örnek ile rol modelleme <ul style="list-style-type: none"> <li>- Düşünme ve yapma yollarının gösterilmesi</li> <li>- Öğrencilerin öğretmene özendirilmesi / benzetilmesi</li> </ul> </li> <li>• Öğrencilere koçluk yapma ve yol gösterme</li> </ul>
<b>Küme 3</b> <b>Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman</b>	<b>Küme 4</b> <b>Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Örnek olay çalışmaları</li> <li>• Kavram haritası tartışmaları</li> <li>• Eleştirel düşünme tartışmaları</li> <li>• Akvaryum tartışmaları</li> <li>• Gündümlü okuma</li> <li>• İstasyon tekniği</li> <li>• Laboratuvar projeleri</li> <li>• Probleme dayalı öğrenme</li> <li>• Rol oynama / simülasyon</li> <li>• Yuvarlak masa tartışması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıf sempozyumu</li> <li>• Münazaralar</li> <li>• Üçlü birleş – ayrıl takımları</li> <li>• Bağımsız çalışma / araştırma</li> <li>• Parçalı öğretim (yap - boz)</li> <li>• Eşli öğrenme takımları</li> <li>• Modüler öğretim</li> <li>• Açık oturum</li> <li>• Uygulamalı staj çalışmaları</li> <li>• Röportajlar (Round Robin)</li> <li>• Kendini keşfetme etkinlikleri</li> <li>• Küçük grup çalışması takımları</li> <li>• Öğrenci gazetesi</li> </ul>

Kaynak: Grasha (2002a:158).

Öğretim stili kümeleri incelendiğinde uzman öğretim stiline dört kümede de yer aldığı görülmektedir. Grasha (2002b:140)'ya göre öğretmen her ne kadar öğrenci

merkezli bir yaklaşım sergileyip öğrencilerle yakın ilişkiler kursa da uzmanlığını asla kaybetmez ve uzmanlığını diğer öğretim stilleri ile birlikte ustalıkla sergileyebileceği ek yollar bulabilir. Grasha (2002a:157), yaptığı gözlemler ve görüşmeler neticesinde her bir öğretim stili kümesine uygun öğretim yöntemlerini belirlemiştir.

Grasha tarafından oluşturulan öğretim stili kümeleri ve onlara uygun öğretim yöntemleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere Grasha öğretim stili kümeleri ile belirli öğretim yöntem ve tekniklerini özdeşleştirmiştir. Küme 1'den Küme 4'e doğru gidildikçe geleneksel yöntemlerin daha az çağdaş yöntemlerin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Örneğin; öğretmen merkezli olan uzman/resmi otorite kümesinde anlatım yöntemi uygulanırken, öğrenci merkezli olan temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesinde bağımsız araştırmaya ve grup çalışmalarına ağırlık verilmektedir.

### **2.2.2. Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması**

Literatür incelendiğinde öğretim stilleri ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından oluşturulmuş birçok model ve öğretim stili sınıflandırması olduğu görülmektedir. Hepsinin kendi görüşleri olmasına rağmen, öğretmenlerin davranışlarına ve öğretme üzerindeki etkilerine atıfta bulunan ortak bir unsur vardır. Araştırmaların hepsinde stil kavramının, bir öğretmeni diğerlerinden ayıran kişisel özelliklerin ve davranışların bütünü olarak görüldüğü söylenebilir. Daha önce ayrıntılı olarak anlatılmış olan farklı araştırmacıların geliştirdiği öğretim stili modelleri ve öğretim stili sınıflandırmaları Tablo 5'te kısaca verilmiştir.

Witkin (1979'dan akt. Allen,1988), öğrenme teorisi temelli bir öğretim stili modeli geliştirmiş, alan bağımlı öğretmen ve alan bağımsız öğretmen olacak şekilde bir sınıflandırma önermiştir. Dunn ve Dunn (1979) ise öğretim stilini eğitim felsefesi, öğrenci tercihleri, öğretimi planlama, öğrencileri gruplandırma, sınıf düzeni, öğretim çevresi, öğretim özellikleri, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri olmak üzere dokuz öğeden oluşan bir bütün olarak görmüştür. Fischer ve Fischer (1979) bir öğretmenin ders işleyiş tarzının öğretim stilini yansıttığını ileri sürmüş ve altı farklı stilde öğretmen sıralamıştır; görev odaklı öğretmen, işbirlikçi-planlayıcı öğretmen, çocuk merkezli öğretmen, konu merkezli öğretmen, öğrenme merkezli öğretmen,

duygusal – heyecan verici öğretmen. Broudy (1982’den akt. Hudak ve Anderson, 1984:177) ise öğretmenlerin üslup ve tarzlarının didaktik, buluşsal ve danışman olmak üzere karakterize edildiği bir bakış açısı sunmuştur.

**Tablo 5: Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması**

GELİŞTİREN	ÖĞRETİM STİLİ SINIFLANDIRMASI
Broudy (1982)	· Öğretici Öğretmen · Buluşsal Öğretmen · Danışman Öğretmen
Witkin (1979)	· Alan Bağımlı · Alan Bağımsız
Dunn ve Dunn (1979)	· Eğitim Felsefesi · Öğrenci Tercihleri · Öğretimi Planlama · Öğrencileri Gruplandırma · Sınıf Düzeni · Öğretim Çevresi · Öğretim Özellikleri · Öğretim Yöntemleri · Değerlendirme Teknikleri
Fischer ve Fischer (1979)	· Görev Odaklı Öğretmen · İşbirlikçi-Planlayıcı Öğretmen · Çocuk Merkezli Öğretmen · Konu Merkezli Öğretmen · Öğrenme Merkezli Öğretmen · Duygusal-Heyecan Verici Öğretmen
Ellis (1979)	· Basitten karmaşığa doğru öğretme · Sınıfın temel yapısını öğrencilerle müzakere ederek oluşturma · Öğrencilerin konu ve materyal seçimi yapmalarına izin verme · Öğrencilerin derse katılımını bekleme · Öğrencilerin grup etkinliklerine katılımını teşvik etme · Bilimsel düşünme ve hipotezi test etme yolu ile öğretme · Bağımsız çalışmayı teşvik etme
Joyce ve Weil (1980)	· Bilgiyi İşleme Yaklaşımları · Bireysel Yaklaşımlar · Sosyal Yaklaşımlar · Davranışsal Sistem Yaklaşımları
Butler (1987)	· Somut/Ardışık · Soyut/Ardışık · Soyut/Rastgele · Somut/Rastgele
Heimlich ve Van Tilburg (1989)	· Uzman · Kolaylaştırıcı · Sağlayan · İmkan veren
Brekemans, Levy ve Rodriges (1993)	· Yönlendirici · Otoriter · Hoşgörülü/Otoriter · Hoşgörülü · Değişken/Hoşgörülü · Değişken/Agresif · Baskıcı · Çabalayan
Quirk (1994)	· Zorlayıcı · Fikir Verici · İşbirlikçi · Kolaylaştırıcı
Campbell ve Kryszewska (1995)	· Didaktik · Sokratik · Kolaylaştırıcı
Mosston ve Ashworth (1984, 2000)	· Komut · Uygulama · Müşterek · Öz-kontrol · Dahil Etme · Rehberli Buluş · Yakınsak Buluş · Iraksak Buluş · Öz-öğretim · Öğrenci Tasarımlı Bireysel Program · Öğrenci Erginliği
Grasha (1996)	· Uzman · Otorite · Kişisel Model · Kolaylaştırıcı · Temsilci

Ellis (1979) öğrenme ortamına yoğunlaşarak öğretmen davranışları üzerinde durmuş ve bir dizi öğretmen becerisi ve stratejisi belirlemiştir. Joyce ve Weil (1980) de aynı şekilde öğrenme ortamına odaklanmış ve öğrenci performansını artırabilecek üç öğretim stratejisi belirlemiştir. Joyce ve Weil (1986’ dan akt. Mawhinney, 2002) çalışmalarını genişletmiş ve daha önce belirledikleri öğretim stratejilerinden yola çıkarak dört kategorili bir öğretim stili modeli oluşturmuşlardır: bilgiyi işleme



yaklaşımları, bireysel yaklaşımlar, davranışsal sistem yaklaşımları, sosyal yaklaşımlar. Butler (1987'den akt. Mawhinney, 2002) de tıpkı Ellis (1979) ve Joyce Weil (1980) gibi öğrenme süreci üzerinde durmuş öğretim stillerini öğrencinin öğrenmesini sağlayacak davranış ve eylemler olarak görmüştür. Öğretmenin öğretim sürecinde benimsediği temel yol ve yöntemlerden yola çıkarak soyut-somut ve ardışık-rastgele zıtlıklarının farklı şekillerde bir araya gelmesiyle öğretim stilleri oluşturulmuştur.

Heimlich ve Van Tilburg (1989'dan akt. Heimlich,1990) dahil etme ve duyarlılık adını verdikleri iki boyut üzerinde yer alan ve uzman, kolaylaştıran, imkan veren, sağlayan olmak üzere dört öğretim stili içeren bir model geliştirmişlerdir. Bunlardan uzman ve kolaylaştıran stilleri süreç odaklı, sağlayan ve imkan veren stilleri ise öğrenen odaklıdır. Brekelmas, Levy ve Rodriges (1993) ise daha çok öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde durmuşlar ve öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin yapısına göre yönlendirici, otoriter, hoşgörülü/otoriter, hoşgörülü, değişken/hosgörülü, değişken/agresif, baskıcı, çabalayan olmak üzere sekiz öğretim stili belirlemişlerdir. Quirk (1994) ise öğretmenin sınıf içerisindeki davranışları, bilgiyi sunuş ve soru sorma biçimine göre belirlediği zorlayıcı, fikir verici, kolaylaştırıcı ve işbirlikçi stillerini içeren bir model oluşturmuştur.

Mosston (1966'dan akt. Mosston ve Ashworth, 1984, 2008) öğretim teorisi üzerine çalışmış ve Öğretim Stilleri Spektrumunu oluşturmuştur. Modelde öz-kontrol, dahil etme, rehberli buluş, yakınsak buluş, ıraksak buluş, öğrenci tasarımı bireysel program, öğrenci erginliği, öz-öğretim olmak üzere on bir öğretim stili yer almaktadır. Grasha (1966) ise çalışmalarında lise ve üniversite düzeyindeki öğretmen ve öğretim elemanlarına odaklanmıştır. Çeşitli kurumlardan farklı alanlardaki öğretim elemanlarıyla yaptığı görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerin sonucunda öğretmenlerin baskın stillerini belirlemek amacıyla araştırmalar yürütmüştür. Grasha (1996)'nın modelinde uzman, resmi otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci olmak üzere beş öğretim stili belirlenmiştir.

### **2.2.3. Öğretim Stilinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları**

Brown (2007:119)'un belirttiği gibi stiller, öğretmenin temel tercihlerine işaret eder; bu nedenle, bir öğretmenin sahip olduğu stil öğretme ve öğrenme sürecini

daha iyi anlamak için önemli bir özelliktir. Aslında, öğretim stilleri alanında yapılan çeşitli çalışmalar, belirli bir öğretim stilinin öğrenciler ve öğrenme üzerine etkisini ve sonuçlarını ortaya çıkarmak için daha fazla araştırmanın yapılması gerektiğini göstermektedir (Eggen ve Kauchak, 1996:69). Öğretim stilini yansıtan davranışlar ve kararlar belirli bir duruma göre değişebilir, ancak öğretmenin kişisel felsefesi bunlara temel oluşturur (Conti, 1989:4). Öğretim stili, felsefenin hayata geçirilmesidir.

Öğretim stilleri; öğretim uygulamalarını ve yöntemlerini, öğrenci-öğretmen ilişkisini ve beklentilerini içerir (Conti, 1989:4-5). “Müfredatın düzenlenme şekli, öğretimin nasıl sunulduğu, okul ortamının niteliği, test ve notlandırmada kullanılan süreçler eğitimciler tarafından benimsenen felsefi görüşlerin birer yansımasıdır” (Johnson, Musial, Hall ve Gollnick, 2011:48).

Öğretim stili, öğretim yöntemi ile aynı değildir. Öğretim stili “bir öğretmenin belirli bir değer sistemine göre rahatça çalışabileceği davranışlar aralığı” olarak tanımlanabilir (Conti, 1989:4). Öğretim stili; ilkeler ve uygulamalar, kendini anlama, öğrencilerin tanınması, yöntemlerin uygulanması ve içerik bilgisi dahil olmak üzere birçok önemli bilgi alanını içerir (Galbraith, 2004:83). Bütün bu alanlar öğretim stiline katkıda bulunur. Bunların etkisini anlamak, öğretmenlerin kendilerini tanımalarına, öğrenci ve öğrenim ortamı ile olan ilişkilerini öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Bir öğretim stilinin geliştirilmesi, “öğretme-öğrenme alışverişi sırasında gözlemleyebileceğimizden çok daha fazlasını içeren, devam eden ve hiç bitmeyen bir keşif, yansıtma ve uygulama sürecidir” (Heimlich ve Norland, 1994:177). İnançların ve davranışların öğretme ve öğrenmeyle nasıl ilişkili olduğunun anlaşılması, sürekli iyileşme için önemlidir (Heimlich ve Norland, 1994:178).

Öğretmenler, kendi öğretim felsefelerini öğretim stillerine yansıyan eylemleriyle eşleştirdiklerinde sınıftaki başarılarını geliştirebilirler (Johnson, Musial, Hall ve Gollnick, 2011'den akt. Fries, 2012:23). İnanç sisteminde tutarlılık ve sonuçta ortaya çıkan sınıf davranışları bir öğretmenin gelişimi için önemlidir (Conti, 1985:7). İnançlar, tutumlar ve eylemler arasında bu tür bir uyum, öğretmenin performansını arttırabilir ve bu da öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilir (Heimlich, 1990:13).

#### 2.2.4. Öğretim Stili Tercihine Etki Eden Faktörler

Literatürde birtakım araştırmalar, öğretim stillerinin pek çok değişken tarafından etkilendiğini göstermektedir. Bunlar; kişilik, cinsiyet, yaş veya öğretim deneyimi, eğitim durumu, branş ya da ders içeriği gibi faktörlerdir. Bunlar arasında en çok cinsiyet ve öğretim disiplinine odaklanılmıştır.

Lacey, Saleh ve Gorman (1998) tarafından erkek ve kadın üniversite profesörlerinin öğretim stilleri üzerine yapılan bir çalışma, her iki grubun da tercihi öğrenci merkezli olmasına rağmen, erkek katılımcıların stil tercihlerinin kadın katılımcılara göre daha az çeşitlilik gösterdiği sonucuna varmıştır. Araştırmanın bulguları, kadın ve erkek profesörler arasındaki en önemli farkın öğrencileri karar verme aşamasına dahil etme noktasında görüldüğünü ortaya koymuştur. Erkek katılımcıların öğrenci merkezli öğretim stili tercih ettikleri ama öğrencinin öğrenmesi üzerinde daha fazla kontrole sahip olmak istedikleri; öte yandan kadın profesörlerin sınıf kontrolü konusunda daha esnek oldukları bulunmuştur.

Bress (2000)'in cinsiyetin öğretim stilleri üzerindeki etkisine dair yaptığı çalışmada da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bress, kadın öğretmenlerin öğrenci-öğretmen karşılıklı bağımlılığı üzerine odaklanmış bir dinleme rolünü üstlendiklerini, benzer öğretim deneyimine sahip erkek öğretmenlerin ise öğrencilerin öğretmenlerin uzmanlığı konusundaki bağımlılıklarını vurgulayan otoriter stilleri sıklıkla sergilediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Hynes (1991)'in sürekli eğitim kursları üzerine yaptığı bir araştırma, kadın öğretmenlerin %78'inin öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettiğini; erkek öğretmenler ise daha öğretmen merkezli olduğu düşünülen öğretim stillerini tercih ettiğini ortaya koymuştur.

Norton, Richardson, Hartley, Newstead, ve Mayes (2005), öğretmen inançlarını ve öğretimle ilgili yönelimlerini ölçmüşlerdir. Çalışmada dört inanç ölçeğinde (problem çözme, bilgi verme, kolaylaştırıcı öğretim ve etkileşimli öğretim) ve dört yönelim ölçeğinde (medya kullanımı, öğrencileri motive etme, etkileşimli öğretim ve mesleki eğitim) anlamlı cinsiyet farklılıkları rapor edilmiştir. Araştırmacılar kadın öğretmenlerin, bilgi aktarımından ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yönelimi erkek meslektaşlarına göre daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, cinsiyetin öğretim tarzı üzerindeki etkisini herkesçe kabul edilen bir durum değildir. Öğretim stilleri konusundaki birçok araştırmada, katılımcılarının erkek mi yoksa kadın mı olduğu dahi bildirilmemektedir (Norton vd. 2005:558). Stark (2000:417), bu türden bir farklılaşmanın gereksiz olduğunu öne sürmektedir çünkü cinsiyet, diğer demografik özelliklerle birlikte, öğretim üyelerinin inanç ve öğretme stilleri ve davranışları ile ilgisizdir.

Daha önce de belirtildiği gibi, disiplin farklılıklarının öğretim stili üzerinde etkisi vardır (McCullin, 2000:8). Aslında, öğretim stilini şekillendirebilecek tüm faktörler arasında, öğretim üyelerinin en önemli gördükleri ilgilendikleri bilim dalı yani disiplinleridir (Neumann, 2001:136).

Palmer ve Zimble (2000:21), üniversite düzeyinde öğretim üyelerinin katılımıyla yaptığı araştırmada öğretim stili ile deneyim ve yaş gibi değişkenler arasında çok düşük bir ilişki olmasına rağmen, tercih edilen öğretim stilinin en fazla disiplinden etkilendiğini bulmuştur. Aynı disiplinde çalışmalar yapan öğretim üyelerinin sosyalleşme yoluyla birbirini etkilediğini ve bunun da dolaylı olarak öğretim stiline etki edebileceğini belirtmiştir.

Öğretmenin demografisi ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için çalışmalar yapılmıştır. Stes, Gijbels ve Petegem (2008:261-263) üniversite düzeyinde 50 öğretim üyesinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada öğretim stili ile cinsiyet, akademik durum, öğretmenlik deneyimi veya yaş arasında bir ilişki bulamamışlardır. Benzer şekilde ilköğretim öğretmenlerinin öğretim stilleri ve eğitim felsefelerini inceleyen (Fritz, 2008) de öğretim stilleri ile cinsiyet, eğitim durumu, ırk veya deneyim süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur.

Öğretmenlerin, öğretim stili konusundaki kararlarını inançlarına dayandırdığı düşünülmektedir. Bu, öğretmenlerin farklı öğretim stillerinin bulunduğu ve duruma uygun stili seçme yetilerinin olduğuna inanmaları gerektiği anlamına gelmektedir (Spurgeon ve Moore, 1997:13). Fitzgibbons (1981:12) öğretmenin bir yöntem, stil veya felsefe hakkında bir karar verdiğinde o kararın öğretmenin inancını yansıttığını ifade etmiştir. Seçilen yöntem veya öğretim stili öğretmenin duruma ve öğrenme ortamına en uygun seçenek olduğuna dair inancından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecine belirli bir değerler örüntüsü ile girer (Brookfield, 1986:20). Bu değerler öğretmenin müfredatın amacı, öğrenenin doğası

ve öğretmenin rolü gibi konular hakkındaki inançlarını etkilemektedir. Bir öğretmen belirli bir içerik alanı veya durumu için belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için günden güne ya da etkinlikten etkinliğe öğretim tekniklerini değiştirebilirken, öğretmenin inançları nispeten karardır (Conti, 1989:4). Öğretmenin sahip olduğu inançlar, bireysel öğretim stili aracılığıyla sınıfta eyleme dönüştürülür.



### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. “Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki ve öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve eğitim durumu gibi özellikleri değişken olarak kabul edilerek incelenmiştir.

#### 3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırma evrenini Kırıkkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan tüm ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma örneklemini ise 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı II. Döneminde; Bahşili ilçesinde 2, Balışeyh ilçesinde 2, Çelebi ilçesinde 2, Delice ilçesinde 1, Karakeçili ilçesinde 1, Keskin ilçesinde 5, Sulakyurt ilçesinde 2, Yahşihan ilçesinde 3 ve Kırıkkale merkezde 23 olmak üzere toplam 41 ortaokulda görev yapan 287 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırma grubuna ait ayrıntılar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Araştırma Kapsamına Alınan Okullar ve Öğretmen Sayıları**

İlçeler	Uygulama Okulları	Öğretmen Sayısı
Bahşili	Bahşili İmam Hatip Ortaokulu	5
	Şehit Yusuf Alsancak Ortaokulu	6
Balışeyh	Balıseyh İmam Hatip Ortaokulu	4
	Kulaksız Şehit Doğan Yerlikaya Ortaokulu	4

<b>Çelebi</b>	Çelebi Ortaokulu	6
	Yeniyapan Ortaokulu	5
<b>Delice</b>	Çerikli Atatürk Ortaokulu	5
<b>Karakeçili</b>	Atatürk Ortaokulu	6
<b>Keskin</b>	Ceritmüminli Ortaokulu	4
	Cumhuriyet Ortaokulu	11
	Konur Ortaokulu	5
	Köprü Ortaokulu	4
	Vakıfbank Gaffar Okkan Ortaokulu	8
<b>Kırıkkale Merkez</b>	Ahmet Sümer Ortaokulu	7
	Ahmet Taner Kışlalı Ortaokulu	9
	Akşemsettin Ortaokulu	10
	Atatürk Ortaokulu	7
	Çullu Ortaokulu	6
	Dede Korkut Ortaokulu	8
	Fatih Ortaokulu	8
	Gazi Ortaokulu	5
	Hanımeller Ortaokulu	7
	Hasan Dede Orhan Demirhan Ortaokulu	7
	Hüseyin Özenen Ortaokulu	5
	İsmet Aydınli Ortaokulu	6
	Kırıkkale Şehit Aydın Çopur İmam Hatip Ort.	5
	Leyla İsa Aktuğ Ortaokulu	8
	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	5
	Mehmet Varlıoğlu Ortaokulu	6
	Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu	15
	Öğretmen Muhittin Ardahan Ortaokulu	11
	Seher Vuslat Aytemiz Ortaokulu	8
	Şehitler Ortaokulu	12
Şeyh Edebali İmam Hatip Ortaokulu	13	
Tüpraş Ortaokulu	9	
Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	8	
<b>Sulakyurt</b>	Cumhuriyet Ortaokulu	4
	İmamoğlu Çeşmesi Ortaokulu	5
<b>Yahşihan</b>	Cumhuriyet Ortaokulu	5
	Toki Şehit Jandarma Er Osman Öden Ortaokulu	7
	Toki Şehit Piyade Onbaşı Murat Sıtkı Ortaokulu	8
<b>TOPLAM</b>	41	287

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”, “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen kişisel bilgi formu, araştırma grubunu oluşturan öğretmenler hakkında kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek 2). Formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, branşı, kıdemi (meslekteki hizmet yılı) ve

eğitim durumu sorulmuştur. Ayrıca, formun üst kısmında formun doldurulması ile ilgili kısa bir yönerge yer almaktadır. Araştırmanın amacı, önemi ve katılımcıların epistemolojik inanç ölçeğini ve öğretim stilleri ölçeğini doldururken nelere dikkat etmesi gerektiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 3.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançlarını ölçmek amacıyla Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Questionnaire) kullanılmıştır. Schommer (1990:500)'ın ölçeğinin ilk halinde 5 alt boyut ve 63 madde yer almaktadır. Ancak Schommer (1990:500; Schommer, 1993:357; Schommer, 1998:552) yaptığı faktör analizleri neticesinde ölçeğin 4 faktörlü bir yapı sergilediğini bulmuştur. Buna göre; ölçeğin *öğrenme yeteneği doğuştandır, bilgi basittir, öğrenme hemen gerçekteşir ve bilgi kesindir* adında 4 faktörü vardır.

Ölçeği yanıtlayan bireyler her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Yarı Yarıya Katılıyorum, (4) Katılıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında beşli Likert tipi bir derecelendirme cetveli üzerinde işaretlemektedirler. Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .74'tür, faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise .85 ile .63 arasında değişmektedir (Schommer, 1993:360).

Schommer (1990)'ın geliştirdiği ölçek Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekteşirilmiştir. Öncelikle, 63 maddeden oluşan özgün ölçek Türkçe'ye çevrilmiş, İngilizce ve Türkçe formlar arasında madde eşdeğerliği sağlanmış ve daha sonra ölçek Ankara'daki dört devlet üniversitesinin (Ankara, Gazi, Hacettepe ve ODTÜ) değişik fakültelerinde öğrenim gören 595 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi sonrasında 28 madde ölçekten çıkarılmış ve üç faktörlü bir yapı altında 35 maddeden oluşan yeni bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin ilk iki faktörü öğrenmeye ilişkin inançları, üçüncü faktörü ise bilgi ile ilgili inançları ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayıları birinci faktör için 0.83, ikinci faktör için 0.62, üçüncü faktör için 0.59, ölçeğin bütünü için ise 0.71 olarak bulunmuştur (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002:118-121) .



Deryakulu ve Büyüköztürk (2005:61)'ün EİÖ'nün daha önce belirlenen üç faktörlü yapısının yeniden incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada ölçek maddelerinden biri ilgili olduğu faktörle çok düşük ilişki gösterdiğinden ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin 34 maddelik yeni hali için tekrar temel bileşenler analizi uygulanmıştır. TBA sonucunda EİÖ'nün 10. maddesinin daha önce yer aldığı birinci faktörden ikinci faktöre geçtiği ve ölçeğin 3 faktörlü yapısının geçerli olduğu bulunmuştur. Böylece nihai halini alan ölçek, üç faktörlü bir yapı altında toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 17'si olumlu (+), 17'si ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış/gelişmiş (sophisticated) inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış/gelişmemiş (naive) inançlara sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ilk faktörü “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” adını taşımaktadır, bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; “Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarfetmeyi sürdürmelidir”, ikinci faktör “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” adını taşımaktadır, bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; “Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar”, üçüncü faktör ise “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” adını taşımaktadır ve bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; “İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğru düşünceye sevk etmektir”.

Ölçeğin bireyleri epistemolojik inanç bakımından ayırmada ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek amacıyla madde analizine dayalı Cronbach alfa iç-tutarlık katsayıları; birinci faktör için .84, ikinci faktör için .69, üçüncü faktör için .64 ölçeğin bütünü için ise .81 olarak bulunmuştur (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005:63).

Epistemolojik İnanç Ölçeği (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005)'nin bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi için e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek 3).

### **3.3.3. Öğretim Stilleri Ölçeği**

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini ölçmek amacıyla Grasha (1994) tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Ölçeği (Teaching Styles Inventory)

kullanılmıştır. Ölçekte uzman (expert), resmi otorite (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delegator) olmak üzere beş alt boyut ve her boyutta ilgili stile ait tutum ve davranışları ölçen 8'er madde yer almaktadır. Ölçeği yanıtlayan bireyler her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Biraz Katılmıyorum, (4) Kararsızım, (5) Biraz Katılıyorum, (6) Katılıyorum ile (7) Tamamen Katılıyorum arasında yedili Likert tipi bir derecelendirme cetveli üzerinde belirtmektedirler.

Grasha (1994)'nın özgün öğretim stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini desteklemek için tam olarak istatistiksel testlere tabi tutulduğunu gösteren çok az kanıt vardır (Minkler, 2008:83). Bununla birlikte, Grasha (1994) ilk yayınında ölçeği yükseköğretim düzeyinde eğitim veren 381 öğretim üyesine uygulamış ve veri analizi sonuçlarını da çalışmasında sunmuştur; ancak çalışmada ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği ile ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Daha sonra yapılan çalışmalarda özgün ölçeğin Cronbach Alfa katsayılarının uzman alt boyutunda .75, otorite alt boyutunda .80, kişisel model alt boyutunda .66, kolaylaştırıcı alt boyutunda .84, temsilci alt boyutunda .70 ve ölçek toplamında ise .85 bulunmuştur (Grasha, 1996:164).

Grasha (1996)'nın geliştirdiği öğretim stilleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ile güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Üredi (2006) tarafından yapılmıştır. Öncelikle 40 maddeden oluşan özgün ölçek Türkçe'ye çevrilmiş, İngilizce ve Türkçe formlar arasında madde eşdeğerliği sağlanmış ve 30 kişilik öğretmen grubuna 10 gün arayla uygulanarak test-tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. Daha sonra ölçek ilköğretim okullarında görev yapan 100 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sonucunda Cronbach alfa katsayıları, uzman stili boyutunda .75, otorite stili boyutunda .76, kişisel model stili boyutunda .83, kolaylaştırıcı stili boyutunda .87, temsilci öğretim stili boyutunda .77 ve ölçeğin bütününde ise .90 olarak hesaplanmıştır (Üredi, 2006:128).

Öğretim Stilleri Ölçeği (Üredi, 2006)'nin bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi için e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek 5).

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Toplanan verilerin analizinde güncel veri analizi yazılımlarından yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenmesinde betimsel istatistiklerden yüzde (%) ve frekans (f) hesaplanmıştır. Alt problemler doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının ve öğretim stili tercihlerinin yaş, branş, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonucunda Post-hoc testlerine geçilmiş ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla varyansların eşit olması durumunda Tukey ve Scheffe, varyansların eşit olmaması durumunda ise Tamhane's T2 ve Dunnet's C testleri uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stili tercihleri arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Abbott (2011:108) verilerin dağılımlarının aritmetik ortalama, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi istatistikler üzerinden betimsel olarak incelenmesinin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1.5$  sınırları içinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013:79; McKillup, 2012:105). Eldeki araştırmada tüm faktörler için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları -1.179 ile 1.019 arasında değişmektedir (bkz. s. 79). Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiklerini tespit ettikten sonra ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2014:32)'e göre korelasyon katsayısının 0.00 ile .30 arasında olması, düşük; .30 - .70 arasında olması, orta; .70 - 1.00 arasında olması ise değişkenler arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulguların sunulması dört ana başlık halinde tasarlanmıştır.

Birinci başlıkta araştırma örneklemine ait demografik bulgular, ikinci başlıkta ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına yönelik bulgular ve üçüncü başlıkta ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ile ilgili bulgular yer almaktadır. Dördüncü başlıkta ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik bulgulara ve beşinci başlıkta da ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili kümelerine dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNE AİT DEMOGRAFİK BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve eğitim durumlarına göre yüzde ve frekans dağılımlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	f	%
Kadın	165	57.5
Erkek	122	42.5
TOPLAM	287	100.0

Tablo 7’de araştırma grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyete göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 287

öğretmenin 165 (%57.5)'i kadın öğretmenlerden, 122 (%42.5)'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

**Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı**

Yaş	f	%
21-30 yaş	117	40.8
31-40 yaş	116	40.4
41 yaş ve üstü	54	18.8
TOPLAM	287	100.0

Tablo 8’de araştırma grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin yaşa göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 117 (%40.8)’si 21-30 yaş, 116 (%40.4)’sı 31-40 yaş arasındadır; 54 (%18.8)’ü ise 41 yaş ve üstündedir.

**Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı**

Branş	f	%
Türkçe	52	18.1
Matematik	47	16.4
Fen Bilimleri	43	15.0
Sosyal Bilgiler	33	11.5
İngilizce	30	10.5
Tek. Tas. – Blş. Tek.	24	8.4
Beden Eğitimi	21	7.3
Din Kül. ve Ah. Bil.	19	6.6
Görsel Sanatlar-Müzik	18	6.3
TOPLAM	287	100.0

Tablo 9’da araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 52 (%18.1)’si Türkçe, 47 (%16.4)’si Matematik, 43 (%15)’ü Fen Bilimleri, 33 (%11.5)’ü Sosyal Bilgiler, 30 (%10.5)’ü İngilizce, 19 (%6.6)’ü Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi, 18 (%6.3)'i Görsel Sanatlar ve Müzik, 21 (%7.3)'i Beden Eğitimi, 24 (%8.4)'ü Teknoloji Tasarım ve Bilişim Teknolojileri branşlarındandır.

**Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Hizmet Yılı	f	%
1-10 yıl	163	56.8
11-20 yıl	90	31.4
21 yıl ve üstü	34	11.8
TOPLAM	287	100.0

Tablo 10'da araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin meslekteki hizmet yıllarına göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 163 (%56.8)'ünün 1-10 yıl, 90 (%31.4)'ünün 11-20 yıl, 34 (%11.8)'ünün ise 21 yıl ve üstü hizmetinin olduğu görülmektedir.

**Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı**

Eğitim durumu	f	%
Eğitim Fakültesi	224	78.0
Pedagojik Formasyon	52	18.1
Diğer (Eğit. Enst, Öğretmen Ok.)	11	3.8
TOPLAM	287	100.0

Tablo 11'de araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı şu şekildedir; 224 (%78)'ü Eğitim Fakültesi, 52 (%18.1)'si Pedagojik Formasyon, 11 (%3.8)'i Diğer (Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü).

## 4.2. ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla kullanılan epistemolojik inanç ölçeğinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÇBİ), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (YBİ) ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TDİ) alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Epistemolojik İnançların Alt Boyutları	Bulgularda İfade		
	Edilme Şekli	$\bar{x}$	S
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	ÇBİ	4.10	.40
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	YBİ	3.77	.66
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	TDİ	3.15	.58

Tablo 12’de yer alan verilere göre araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin; ÇBİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{x}=4.10$ ), YBİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.77$ ) ve TDİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ise ( $\bar{x}=3.15$ )’dir. Buna göre en yüksek puan ortalamasının ÇBİ boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlarının diğer alt boyutlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin öğrenme sürecinde çabanın önemli olduğuna yönelik gelişmiş inançlarının olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra en düşük puan ortalamasının tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda olduğu görülmüştür.

Tablo 13’te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin ÇBİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t_{(285)}=1.41$ ;  $p > .05$ ). Kadın öğretmenlerin ÇBİ puan ortalamaları ( $\bar{x}=4.12$ ), erkek öğretmenlerin ÇBİ puan ortalamaları ise ( $\bar{x}=4.06$ )’dir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenleri cinsiyet farkı olmaksızın öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yüksek düzeyde inanmaktadırlar.

**Tablo 13: Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T- Testi Sonuçları**

E. İ. Alt boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
ÇBİ	Kadın	165	4.12	.40	285	1.41	.158
	Erkek	122	4.06	.38			
YBİ	Kadın	165	3.82	.64	285	1.33	.182
	Erkek	122	3.71	.70			
TDİ	Kadın	165	3.18	.56	285	1.14	.254
	Erkek	122	3.10	.60			

Ortaokul öğretmenlerinin YBİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları kadınlar için ( $\bar{x}=3.82$ ), erkekler için ise ( $\bar{x}=3.71$ )'dir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır ( $t_{(285)}=1.33$ ;  $p>.05$ ). Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik gelişmiş inançlara sahiptir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin EİÖ'nün TDİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları kadınlar için ( $\bar{x}=3.18$ ), erkekler için ise ( $\bar{x}=3.10$ )'dur. Öğretmenlerin TDİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{(285)}=1.14$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle, ortaokul öğretmenlerinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inançları cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Kadın öğretmenlerin EİÖ'nün alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Başka bir anlatımla ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inançları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin yaşlarına göre epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 14'te verilmiştir.



Tablo 14 incelendiğinde, 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin ( $\bar{x}=4.14$ ), 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin ( $\bar{x}=4.09$ ) ve 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ( $\bar{x}=4.02$ ) ÇBİ puan ortalamalarının yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre ise her üç gruptaki öğretmenlerin homojen dağılım gösterdikleri söylenebilir.

**Tablo 14: Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri**

E. İ. Alt boyutları	Yaş	N	$\bar{x}$	S
ÇBİ	21-30 yaş	117	4.14	.37
	31-40 yaş	116	4.09	.42
	41 yaş ve üstü	54	4.02	.39
YBİ	21-30 yaş	117	3.91	.72
	31-40 yaş	116	3.65	.64
	41 yaş ve üstü	54	3.75	.55
TDİ	21-30 yaş	117	3.21	.61
	31-40 yaş	116	3.12	.57
	41 yaş ve üstü	54	3.08	.52

Epistemolojik inanç ölçeğinin YBİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları 21-30 yaş arasındaki öğretmenler için  $\bar{x}=3.91$ , 31-40 yaş arasındaki öğretmenler için  $\bar{x}=3.65$ , 41 yaş ve üstündeki öğretmenler için ise  $\bar{x}=3.75$  olarak hesaplanmıştır. Standart sapma değerlerine göre YBİ puan ortalamaları bakımından en az değişimin 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde görüldüğü söylenebilir.

Tablo 14'te sunulan veriler incelendiğinde; TDİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerde  $\bar{x}=3.21$ , 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerde  $\bar{x}=3.12$ , 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerde ise  $\bar{x}=3.08$  olduğu görülmüştür. Standart sapma değerlerine göre TDİ puan ortalamaları bakımından en az değişimin 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde, en az fazla değişimin ise 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerde görüldüğü söylenebilir.

Yaşlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında görülen bu farklılığı test etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15’te verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin ÇBİ boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında yaş bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2,284)}=1.62$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançları yaşlarına göre değişmemektedir.

**Tablo 15: Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Yaşa Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları**

E. İ. Alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p	
ÇBİ	Gruplararası	.518	2	.259	1.62	.198	
	Gruplariçi	45.141	284	.159			
	Toplam	45.659	286				
YBİ	Gruplararası	4.023	2	2.012	4.60	.011	21-30 yaş – 31-40 yaş
	Gruplariçi	124.009	284	.437			
	Toplam	128.032	286				
TDİ	Gruplararası	.837	2	.419	1.24	.291	
	Gruplariçi	95.865	284	.338			
	Toplam	96.702	286				

ANOVA sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin YBİ boyutuna ilişkin puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{(2,284)}=4.60$ ;  $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 21-30 yaş ( $\bar{x}=3.91$ ) arasındaki ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançlarının, 31-40 yaş ( $\bar{x}=3.65$ ) ve 41 yaş ve üstü ( $\bar{x}=3.75$ ) öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 21-30 yaş arasındaki ortaokul öğretmenleri, yeteneğin öğrenmede önemli bir rol oynadığına ilişkin diğer öğretmenlerden daha gelişmiş inançlara sahiptir.

Tablo 15’te verilen varyans analizi sonuçları, ortaokul öğretmenlerinin TDİ boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ( $F_{(2,284)}=1.24$ ;  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, ortaokul öğretmenlerinin tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inançları yaşlarına göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri**

E.İ.	Alt boyutları	Branş	N	$\bar{x}$	S
ÇBİ		Türkçe	52	4.21	.38
		Matematik	47	4.10	.43
		Fen Bilimleri	43	4.02	.42
		Sosyal Bilgiler	33	4.07	.33
		İngilizce	30	4.20	.35
		Din Kül. ve Ah. Bil.	19	3.96	.40
		Görsel Sanatlar - Müzik	18	4.14	.46
		Beden Eğitimi	21	3.95	.42
		Tek. ve Tas. - Bilişim Tekn.	24	4.11	.35
		Toplam	287	4.10	.40
YBİ		Türkçe	52	3.77	.77
		Matematik	47	3.65	.67
		Fen Bilimleri	43	3.78	.62
		Sosyal Bilgiler	33	3.84	.57
		İngilizce	30	4.00	.65
		Din Kül. ve Ah. Bil.	19	3.50	.70
		Görsel Sanatlar - Müzik	18	3.89	.40
		Beden Eğitimi	21	3.77	.77
		Tek. ve Tas. - Bilişim Tekn.	24	3.77	.67
		Toplam	287	3.77	.67
TDİ		Türkçe	52	3.12	.60
		Matematik	47	3.12	.58
		Fen Bilimleri	43	3.22	.63
		Sosyal Bilgiler	33	3.19	.43
		İngilizce	30	3.21	.57
		Din Kül. ve Ah. Bil.	19	2.60	.60
		Görsel Sanatlar - Müzik	18	3.30	.46
		Beden Eğitimi	21	3.30	.60
		Tek. ve Tas. - Bilişim Tekn.	24	3.21	.52
		Toplam	287	3.15	.58

Tablo 16’da sunulan veriler incelendiğinde ÇBİ alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının Türkçe ( $\bar{x}=4.21$ ) öğretmenlerine ait olduğu; bunu sırası ile

İngilizce ( $\bar{x}=4.20$ ), Görsel Sanatlar ve Müzik ( $\bar{x}=4.14$ ), Teknoloji Tasarım ve Bilişim Teknolojileri ( $\bar{x}=4.11$ ), Matematik ( $\bar{x}=4.10$ ), Sosyal Bilgiler ( $\bar{x}=4.07$ ), Fen Bilimleri ( $\bar{x}=4.02$ ), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ( $\bar{x}=3.96$ ) ve Beden Eğitimi ( $\bar{x}=3.95$ ) öğretmenlerinin izlediği tespit edilmiştir. Standart sapma değerlerine göre ise ÇBİ puan ortalamaları bakımından en az değişimin Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında görüldüğü söylenebilir.

YBİ alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının İngilizce ( $\bar{x}=4.0$ ), en düşük puan ortalamasının ise Din Kül. ve Ah. Bil. ( $\bar{x}=3.50$ ) branşı öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre, YBİ puan ortalamaları arasında en az değişimin Görsel Sanatlar-Müzik grubu öğretmenlerinde, en fazla değişimin ise Türkçe ve Beden Eğitimi branşındaki öğretmenlerde görüldüğü söylenebilir.

Tablo 16’da sunulan verilerin incelenmesi sonucu, TDİ alt boyutuna ilişkin en yüksek puan ortalamasının Görsel Sanatlar-Müzik grubu ( $\bar{x}=3.30$ ) ve Beden Eğitimi ( $\bar{x}=3.30$ ) öğretmenlerine, en düşük puan ortalamasının ise Din Kül. ve Ah. Bil. ( $\bar{x}=2.60$ ) öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. Standart sapma değerlerine göre ise TDİ puan ortalamaları bakımından en az değişimin Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında, en fazla değişimin ise Fen Bilimleri öğretmenleri arasında görüldüğü söylenebilir.

Branşlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançların alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında görülen bu farklılığı belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17’de verilen ANOVA sonuçları, ortaokul öğretmenlerinin ÇBİ boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında branş bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ( $F_{(8,278)}=1.70$ ;  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları branşlarına göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

**Tablo 17: Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Branşa Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları**

E. İ. Alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		Anlamlı Fark	
		Toplamı	sd	Ortalaması	F		p
ÇBİ	Gruplararası	2.130	8	.266	1.70	.098	
	Gruplariçi	43.529	278	.157			
	Toplam	45.659	286				
YBİ	Gruplararası	3.984	8	.498	1.11	.352	
	Gruplariçi	124.048	278	.446			
	Toplam	128.032	286				
TDİ	Gruplararası	7.170	8	.896	2.78	.006	Din Kül. – Diğer branşlar
	Gruplariçi	89.532	278	.322			
	Toplam	96.702	286				

Tablo 17’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin YBİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında branş bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F_{(8,278)}=1.11$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir deyişle, ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları branşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin TDİ alt boyutuna ilişkin puanlarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(8,278)}=2.78$ ;  $p<.05$ ). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inançları branşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ( $\bar{X}=2.60$ ) öğretmenlerinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inanç düzeylerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu ve diğer branşlardan ayrıştığı belirlenmiştir. Buna göre Din Kül. ve Ah. Bil. öğretmenleri, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutuna ilişkin gelişmemiş inançlara sahiptir ve bu anlamda diğer tüm branşlardan negatif olarak ayrışmaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin hizmet yıllarına yani kıdemlerine göre epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18’de sunulan veriler incelendiğinde ÇBİ alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının meslekte 1-10 yıl arası hizmeti bulunan ( $\bar{X}=4.14$ ) öğretmenlere

ait olduğu; bunu sırası ile 21 yıl ve üstü hizmeti bulunan ( $\bar{x}=4.06$ ) ve 11-20 yıl arası hizmeti bulunan ( $\bar{x}=4.04$ ) öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Ayrıca standart sapma değerlerine göre ise grupların ÇBİ puanlarının birbirine yakın düzeyde değişim gösterdikleri ve homojen dağıldıkları söylenebilir.

**Tablo 18: Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri**

<b>E. İ.</b>				
<b>Alt Boyutları</b>	<b>Hizmet yılı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>
ÇBİ	1-10 yıl	163	4.14	.38
	11-20 yıl	90	4.04	.42
	21 yıl ve üstü	34	4.06	.42
	Toplam	287	4.10	.40
YBİ	1-10 yıl	163	3.88	.66
	11-20 yıl	90	3.62	.68
	21 yıl ve üstü	34	3.68	.61
	Toplam	287	3.78	.67
TDİ	1-10 yıl	163	3.20	.59
	11-20 yıl	90	3.08	.59
	21 yıl ve üstü	34	3.09	.53
	Toplam	287	3.15	.58

YBİ alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının meslekte 1-10 yıl arası ( $\bar{x}=3.88$ ) hizmeti bulunan, en düşük puan ortalamasının ise 11-20 yıl arası ( $\bar{x}=3.62$ ) hizmeti bulunan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre ise YBİ puanları bakımından en az değişimin 21 yıl ve üstü öğretmenlerde görüldüğünü söylemek mümkündür.

Tablo 18’de sunulan verilere göre TDİ boyutuna ilişkin en yüksek puan ortalaması 1-10 yıl arası ( $\bar{x}=3.20$ ) hizmeti bulunan, en düşük puan ortalaması ise 11-20 yıl arası ( $\bar{x}=3.08$ ) hizmeti bulunan öğretmenlere aittir. Ayrıca grupların standart sapma değerleri birbirine yakın olmakla birlikte, TDİ puanları bakımından en az değişimin 21 yıl ve üstü hizmeti bulunan öğretmenlerde görüldüğü söylenebilir.

Meslekteki hizmet yıllarına yani kıdemlerine göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan

ortalamları arasında görülen bu farklılığı test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19’da verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde ÇBİ boyutuna ilişkin puan ortalamalarının hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $F_{(2,284)}=1.99$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle, ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançları meslekteki hizmet yıllarına göre farklılaşmamaktadır.

**Tablo 19: Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Kıdeme Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları**

E. İ. Alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler		Anlamlı Fark	
				Ortalaması	F p		
ÇBİ	Gruplararası	.631	2	.315	1.99	.139	
	Gruplariçi	45.028	284	.159			
	Toplam	45.659	286				
YBİ	Gruplararası	4.334	2	2.167	4.97	.008	1-10 yıl – 11-20 yıl
	Gruplariçi	123.698	284	.436			
	Toplam	128.032	286				
TDİ	Gruplararası	1.119	2	.559	1.66	.192	
	Gruplariçi	95.583	284	.337			
	Toplam	96.702	286				

Ortaokul öğretmenlerin YBİ alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının meslekteki hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F_{(2,284)}=4.97$ ;  $p<.05$ ). Görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ise YBİ puanlarının 1-10 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin lehine farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre 1-10 yıl arası hizmeti bulunan ortaokul öğretmenleri, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda 11-20 yıl arası hizmeti bulunan öğretmenlere göre daha gelişmiş inançlara sahiptir.

Tablo 19’da verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin TDİ boyutuna ilişkin puan ortalamalarının hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir

( $F_{(2,284)}=1.66$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle, ortaokul retmenlerinin tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inançları meslekte geçirdikleri sreye göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul retmenlerinin eğitim durumlarına göre epistemolojik inanç leğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20: Ortaokul retmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma lleri**

<b>E. İ.</b>				
<b>Alt boyutları</b>	<b>Eğitim durumu</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
Bİ	Eğitim Fakültesi	224	4.13	.38
	Pedagojik Formasyon	52	3.99	.44
	Diğer (Eğitim Ens., retmen Ok.)	11	4.00	.47
	Toplam	287	4.10	.40
YBİ	Eğitim Fakültesi	224	3.77	.67
	Pedagojik Formasyon	52	3.85	.66
	Diğer (Eğitim Ens., retmen Ok.)	11	3.56	.62
	Toplam	287	3.78	.67
TDİ	Eğitim Fakültesi	224	3.16	.59
	Pedagojik Formasyon	52	3.18	.56
	Diğer (Eğitim Ens., retmen Ok.)	11	2.89	.48
	Toplam	287	3.15	.58

Tablo 20’de verilen değerler incelendiğinde Bİ boyutu puan ortalamalarının Eğitim Fakültesi mezunu üretmenler için ( $\bar{X}=4.13$ ), Pedagojik Formasyon eğitimi almış üretmenler için ( $\bar{X}=3.99$ ), diğer (Eğitim Enstitüsü ve retmen Okulu) okullardan mezun olmuş üretmenler için ise ( $\bar{X}=4.00$ ) olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre ise Eğitim Fakültesi mezunu ortaokul retmenlerinin renmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançlarının diğer retmenlere göre daha az değişim gösterdiğini söylemek mümkündür.

YBİ alt boyutunda, Pedagojik Formasyon ( $\bar{X}=3.85$ ) eğitimi almış retmenlerin puan ortalamasının, Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=3.77$ ) ve diğer (Eğitim Enstitüsü, retmen Okulu) okullardan ( $\bar{X}=3.56$ ) mezun olmuş retmenlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre



ise YBİ puan ortalamaları bakımından görülen değişimin üç grupta da birbirine yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 20’de sunulan verilere göre; TDİ alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının Pedagojik Formasyon ( $\bar{x}=3.18$ ) eğitimi almış öğretmenlere, en düşük puan ortalamasının ise diğer kategorisindeki (Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Okulu) okullardan ( $\bar{x}=2.89$ ) mezun olmuş öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Ayrıca standart sapma değerlerine göre ise grupların TDİ puanlarının birbirine yakın düzeyde değişim gösterdikleri ve homojen dağıldıkları söylenebilir.

Eğitim durumlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında görülen bu farklılığı test etmek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21: Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Eğitim Durumuna Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları**

E. İ. Alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
ÇBİ	Gruplararası	.876	2	.438	2.78	.064
	Gruplariçi	44.783	284	.158		
	Toplam	45.659	286			
YBİ	Gruplararası	.809	2	.404	.90	.407
	Gruplariçi	127.223	284	.448		
	Toplam	128.032	286			
TDİ	Gruplararası	.816	3	.408	1.21	.300
	Gruplariçi	95.886	284	.338		
	Toplam	96.702	286			

Tablo 21’de verilen sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin ÇBİ boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F_{(2,284)}=2.78$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları mezun oldukları okul türüne veya programa bağlı olarak değişmemektedir.

Varyans analizi sonuçları, ortaokul öğretmenlerinin YBİ boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında eğitim durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık olmadığını göstermiştir ( $F_{(2,284)}=0.90$ ;  $p>.05$ ). Başka bir deyişle, ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançları eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 21’de verilen ANOVA sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin TDİ boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında eğitim durumları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2,284)}=1.21$ ;  $p>.05$ ). Buna göre, ortaokul öğretmenlerinin tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inançları eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

### 4.3. ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ TERCİHLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine ilişkin hesaplanan betimsel istatistik sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerini Tercih Etme Düzeyleri İle Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri**

Öğretim stilleri	N	$\bar{x}$	S	Düzye
Uzman	287	5.24	.87	Yüksek
Resmi Otorite	287	2.67	.94	Düşük
Kişisel Model	287	4.85	.90	Orta
Kolaylaştırıcı	287	4.77	1.10	Orta
Temsilci	287	5.05	.91	Yüksek

Tablo 22’de verilen sonuçlar incelendiğinde, öğretim stilleri ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek ortalamanın uzman ( $\bar{x}=5.24$ ) stiline ait olduğu ve onu sırası ile temsilci ( $\bar{x}=5.05$ ), kişisel model ( $\bar{x}=4.84$ ), kolaylaştırıcı ( $\bar{x}=4.77$ ) ve resmi otorite ( $\bar{x}=2.67$ ) stillerinin takip ettiği görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve Grasha (2002a:164) tarafından belirlenen sınırlar göz önüne alındığında; araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin uzman ve temsilci öğretim stillerini *yüksek*, kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretim stillerini *orta*, resmi otorite stilini ise *düşük* düzeyde tercih ettiği saptanmıştır. Ayrıca standart sapma değerleri incelendiğinde öğretim stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar arasındaki en fazla

değişimin kolaylaştırıcı (S=1.10) stilinde; en az değişimin ise uzman (S=.87) stilinde görüldüğü söylenebilir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

**Tablo 23: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillерinin Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Uzman	Erkek	122	5.29	.81	285	.792	.42
	Kadın	165	5.21	.92			
Resmi Otorite	Erkek	122	2.58	1.02	285	1.791	.07
	Kadın	165	2.78	.86			
Kişisel Model	Erkek	122	4.81	.89	285	.575	.56
	Kadın	165	4.87	.91			
Kolaylaştırıcı	Erkek	122	4.88	1.20	285	1.403	.16
	Kadın	165	4.69	1.02			
Temsilci	Erkek	122	5.07	.94	285	.256	.79
	Kadın	165	5.04	.88			

Öğretim stilleri ölçeğinin uzman alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X}=5.21$  iken erkek öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X}=5.29$ 'dur. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır ( $t_{(285)}=.792$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle ortaokul öğretmenlerinin uzman stilindeki puan ortalamaları cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretim stilleri ölçeğinin resmi otorite alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları  $\bar{X}=2.78$ , erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise  $\bar{X}=2.58$ 'dir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin resmi otorite stili puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(285)}=1.791$ ;  $p>.05$ ). Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri, cinsiyet farkı olmaksızın resmi otorite stilini düşük düzeyde tercih etmektedirler.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin, öğretim stilleri ölçeği kişisel model alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları kadınlar için  $\bar{X}=4.87$  erkekler

için ise  $\bar{X}=4.81$ 'dir. Yapılan t-testi sonucunda ortaokul öğretmenlerinin kişisel model stili puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{(285)}=.575$ ;  $p>.05$ ). Kadın ve erkek öğretmenler kişisel model stilini birbirine yakın düzeyde tercih etmektedirler.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeği kolaylaştırıcı alt boyuna ilişkin puan ortalamalarının kadınlarda  $\bar{X}=4.69$ , erkeklerde ise  $\bar{X}=4.88$  olduğu görülmüştür. Bu farklılığın tespiti için yapılan t-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin kolaylaştırıcı alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ( $t_{(285)}=1.403$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir deyişle, ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı stilini tercih düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretim stilleri ölçeğinin temsilci alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları kadın öğretmenler için  $\bar{X}=5.04$  iken erkek öğretmenler için  $\bar{X}=5.07$ 'dir; ancak yapılan t-testi sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin temsilci stiline ait puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t_{(285)}=.256$ ;  $p>.05$ ). Araştırmaya katılan kadın ve erkek ortaokul öğretmenleri temsilci stilini birbirlerine yakın düzeyde tercih etmektedirler.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri branşları göz önünde bulundurularak Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24'te verilen değerler incelendiğinde, uzman stilinde en yüksek puan ortalamasının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ( $\bar{X}=5.76$ ), en düşük puan ortalamasının ise Fen Bilimleri ( $\bar{X}=4.84$ ) öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Resmi otorite stilinde en yüksek puan ortalamasının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ( $\bar{X}=3.02$ ) öğretmenlerine, en düşük puan ortalamasının ise Fen Bilimleri ( $\bar{X}=2.49$ ) ve İngilizce ( $\bar{X}=2.49$ ) öğretmenlerine ait olduğu tespit edilmiştir. Kişisel model stilinde Görsel Sanatlar ve Müzik ( $\bar{X}=5.44$ ) grubu öğretmenlerinin en yüksek, Matematik ( $\bar{X}=4.56$ ) öğretmenlerinin ise en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu saptanmıştır. Kolaylaştırıcı stilinde en yüksek puan ortalamasının Görsel Sanatlar ve Müzik ( $\bar{X}=5.15$ ), en düşük puan ortalamasının Matematik ( $\bar{X}=4.45$ ) öğretmenlerine; temsilci stilinde ise en yüksek puan ortalamasının İngilizce ( $\bar{X}=5.34$ ), en düşük puan ortalamasının Matematik ( $\bar{X}=4.72$ ) öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür.

**Tablo 24: Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretim Stillerine İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri**

Öğretim stilleri	Branş	N	$\bar{x}$	S
Uzman	Türkçe	52	5.31	.96
	Matematik	47	5.35	.83
	Fen Bilimleri	43	4.84	.89
	Sosyal Bilgiler	33	5.28	.84
	İngilizce	30	4.89	.89
	Din Kül. ve Ah. Bil.	19	5.76	.60
	Görsel Sanatlar + Müzik	18	5.70	.69
	Beden Eğitimi	21	5.22	.79
	Tek. ve Tas. + Biliş. Tek.	24	5.27	.78
Resmi Otorite	Türkçe	52	2.65	1.04
	Matematik	47	2.66	.88
	Fen Bilimleri	43	2.49	.92
	Sosyal Bilgiler	33	2.67	.78
	İngilizce	30	2.49	.96
	Din Kül. ve Ah. Bil.	19	3.02	.85
	Görsel Sanatlar + Müzik	18	2.92	1.20
	Beden Eğitimi	21	2.79	1.01
	Tek. ve Tas. + Biliş. Tek.	24	2.69	.87
Kişisel Model	Türkçe	52	4.85	.98
	Matematik	47	4.56	1.02
	Fen Bilimleri	43	4.77	.77
	Sosyal Bilgiler	33	4.71	.89
	İngilizce	30	5.00	1.00
	Din Kül. ve Ah. Bil.	19	4.67	.86
	Görsel Sanatlar + Müzik	18	5.44	.58
	Beden Eğitimi	21	5.14	.82
	Tek. ve Tas. + Biliş. Tek.	24	4.96	.65
Kolaylaştırıcı	Türkçe	52	4.73	1.00
	Matematik	47	4.45	1.00
	Fen Bilimleri	43	4.62	1.21
	Sosyal Bilgiler	33	5.07	1.30
	İngilizce	30	4.85	1.05
	Din Kül. ve Ah. Bil.	19	4.91	1.17
	Görsel Sanatlar + Müzik	18	5.15	.76
	Beden Eğitimi	21	4.77	1.07
	Tek. ve Tas. + Biliş. Tek.	24	4.85	1.18
Temsilci	Türkçe	52	5.16	.62
	Matematik	47	4.72	.97
	Fen Bilimleri	43	5.08	1.07
	Sosyal Bilgiler	33	4.90	1.24
	İngilizce	30	5.34	.72
	Din Kül. ve Ah. Bil.	19	4.83	.64
	Görsel Sanatlar + Müzik	18	5.21	.75
	Beden Eğitimi	21	5.22	.81
	Tek. ve Tas. + Biliş. Tek.	24	5.17	.91

Branşlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Branşa Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Uzman	Gruplararası	20.423	8	2.553	3.547	.01	Din K. - Fen Din K. - İngilizce Gör.+Müz. - Fen Gör.+Müz.- İngilizce
	Gruplariçi	200.067	278	.720			
	Toplam	220.490	286				
Resmi Otorite	Gruplararası	6.179	8	.772	.867	.55	-
	Gruplariçi	247.789	278	.891			
	Toplam	253.969	286				
Kişisel Model	Gruplararası	14.594	8	1.824	2.293	.02	Gör.+Müz. – Mat. Gör.+Müz. - Fen Gör.+Müz. - Sosyal
	Gruplariçi	221.164	278	.796			
	Toplam	235.759	286				
Kolaylaştırıcı	Gruplararası	12.170	8	1.521	1.255	.26	-
	Gruplariçi	336.881	278	1.212			
	Toplam	349.051	286				
Temsilci	Gruplararası	11.550	8	1.444	1.772	.08	-
	Gruplariçi	226.560	278	.815			
	Toplam	238.110	286				

Tablo 25’te verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin uzman stili puan ortalamaları arasında branş bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{(8,278)}=3.547$ ;  $p<.05$ ). Başka bir deyişle, öğretmenlerin uzman stilini tercih etme düzeyleri branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, Din Kültürü ( $\bar{x}=5.76$ ) öğretmenlerinin uzman stilini Fen Bilimleri ( $\bar{x}=4.84$ ) ve İngilizce ( $\bar{x}=4.89$ ) öğretmenlerinden daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Görsel Sanatlar-Müzik ( $\bar{x}=5.70$ ) grubu öğretmenlerinin uzman stilini tercih düzeylerinin de Fen Bilimleri ve İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin resmi otorite alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F_{(8,278)}=.867$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin resmi otorite stilini tercih etme düzeylerinde branş bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 25'te verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, branşlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin kişisel model alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{(8,278)}=2.29$ ;  $p<.05$ ). Görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 ve Dunnett's C testlerinin sonuçları, Görsel Sanatlar-Müzik grubu ( $\bar{x}=5.44$ ) öğretmenlerinin kişisel model stilini Matematik ( $\bar{x}=4.56$ ), Sosyal Bilgiler ( $\bar{x}=4.71$ ) ve Fen Bilimleri ( $\bar{x}=4.77$ ) öğretmenlerinden daha fazla tercih ettiğini göstermiştir.

Branşlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin kolaylaştırıcı alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında görülen farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ( $F_{(8,278)}=1.255$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri branşları fark etmeksizin kolaylaştırıcı stilini orta düzeyde tercih etmektedirler.

Tablo 25'te sunulan ANOVA sonuçları, ortaokul öğretmenlerinin temsilci stili puan ortalamaları arasında branş bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur ( $F_{(8,278)}=1.772$ ;  $p>.05$ ). Buna göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin temsilci stilini tercih düzeyleri branşlarına göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri yaşları göz önünde bulundurularak Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26'da verilen puan ortalamalarına göre; araştırmaya katılan 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stili uzman ( $\bar{x}=5.26$ ), 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stili temsilci ( $\bar{x}=5.16$ ), 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin en fazla tercih ettiği öğretim stili ise uzman ( $\bar{x}=5.40$ ) stilidir. Öte yandan üç grubun da en az resmi otorite stilini tercih ettiği saptanmıştır.

**Tablo 26: Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğretim Stillerine İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri**

Öğretim Stilleri	Yaş	N	$\bar{x}$	S
Uzman	21-30 yaş	117	5.26	.90
	31-40 yaş	116	5.15	.86
	41 yaş ve üstü	54	5.40	.82
	Toplam	287	5.24	.87
Resmi Otorite	21-30 yaş	117	2.67	1.03
	31-40 yaş	116	2.68	.90
	41 yaş ve üstü	54	2.62	.82
	Toplam	287	2.66	.94
Kişisel Model	21-30 yaş	117	4.88	1.00
	31-40 yaş	116	4.67	.84
	41 yaş ve üstü	54	5.14	.73
	Toplam	287	4.85	.90
Kolaylaştırıcı	21-30 yaş	117	4.93	.97
	31-40 yaş	116	4.65	1.16
	41 yaş ve üstü	54	4.68	1.20
	Toplam	287	4.77	1.10
Temsilci	21-30 yaş	117	4.96	.87
	31-40 yaş	116	5.16	.96
	41 yaş ve üstü	54	5.02	.86
	Toplam	287	5.05	.91

Yaşlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında görülen bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin uzman alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ( $F_{(2,284)}=1.551$ ;  $p>.05$ ). Ortaokul öğretmenleri, yaşları fark etmeksizin uzman stilini yüksek düzeyde tercih etmektedirler.

ANOVA sonuçları, araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin resmi otorite alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında yaş bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ( $F_{(2,284)}=.084$ ;  $p>.05$ ).



Diğer bir ifadeyle, ortaokul öğretmenlerinin resmi otorite stilini tercih etme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

**Tablo 27: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Yaşa Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p	Anlamlı fark
		Toplamı	sd	Ortalaması				
Uzman	Gruplararası	2.383	2	1.191	1.551	.21		
	Gruplariçi	218.107	284	.768				
	Toplam	220.490	286					
Resmi Otorite	Gruplararası	.151	2	.075	.084	.92		
	Gruplariçi	253.818	284	.894				
	Toplam	253.969	286					
Kişisel Model	Gruplararası	8.202	2	4.101	5.118	.01	41 yaş ve üstü – 31-40 yaş arası	
	Gruplariçi	227.557	284	.801				
	Toplam	235.759	286					
Kolaylaştırıcı	Gruplararası	5.310	2	2.655	2.194	.11		
	Gruplariçi	343.740	284	1.210				
	Toplam	349.051	286					
Temsilci	Gruplararası	2.474	2	1.237	1.491	.23		
	Gruplariçi	235.636	284	.830				
	Toplam	238.110	286					

Tablo 27’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları, araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin kişisel model stili puan ortalamaları arasında yaşları bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{(2,284)}=5.11$ ;  $p<.05$ ). Yaş grupları arasında görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 testi sonuçlarına göre, 41 yaş ve üstü öğretmenlerin ( $\bar{X}=5.14$ ) kişisel model stilini tercih düzeylerinin 31–40 yaş arasındaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=4.67$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda sunulan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin kolaylaştırıcı alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $F_{(2,284)}=2.19$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı stilini tercih düzeyleri yaşlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemektedir.

Yaşlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeği temsilci alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında görülen farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ( $F_{(2,284)}=1.49$ ;  $p>.05$ ). Başka bir deyişle, öğretmenlerin temsilci stilini tercih etme düzeyleri yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir değişiklik göstermemektedir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri meslekteki hizmet yılları yani kıdemleri göz önünde bulundurularak Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28: Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri**

Öğretim Stilleri	Kıdem	N	$\bar{x}$	S
Uzman	1-10 yıl	163	5.19	.92
	11-20 yıl	90	5.27	.78
	21 yıl ve üstü	34	5.44	.89
	Toplam	287	5.25	.87
Resmi Otorite	1-10 yıl	163	2.66	.97
	11-20 yıl	90	2.72	.93
	21 yıl ve üstü	34	2.56	.85
	Toplam	287	2.67	.94
Kişisel Model	1-10 yıl	163	4.86	.94
	11-20 yıl	90	4.72	.87
	21 yıl ve üstü	34	5.15	.77
	Toplam	287	4.85	.90
Kolaylaştırıcı	1-10 yıl	163	4.77	1.06
	11-20 yıl	90	4.82	1.15
	21 yıl ve üstü	34	4.67	1.19
	Toplam	287	4.77	1.10
Temsilci	1-10 yıl	163	5.03	.88
	11-20 yıl	90	5.12	.93
	21 yıl ve üstü	34	5.01	1.00
	Toplam	287	5.06	.91

Tablo 28’de verilen puan ortalamalarına göre; meslekte 1-10 yıl arası hizmeti bulunan ortaokul öğretmenleri en fazla uzman ( $\bar{x}=5.19$ ) ve temsilci ( $\bar{x}=5.03$ ) stillerini tercih etmektedir. Yine aynı şekilde 11-20 yıl arası deneyimi olan

öğretmenlerin de en fazla tercih ettiği öğretim stilleri uzman ( $\bar{x}=5.27$ ) ve temsilci ( $\bar{x}=5.12$ ) stilleridir. Kıdemlerine göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin resmi otorite stili puan ortalamaları birbirine yakın düzeydedir ve  $\bar{x}=2.72$  (11-20 yıl) ile  $\bar{x}=2.56$  (21 yıl ve üstü) arasında değişmektedir. Bununla birlikte uzman ve kişisel model stillerini en fazla tercih eden grubun 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan ortaokul öğretmenleri olduğu görülmüştür. Bu anlamda araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenleri arasında en deneyimli olan grubun uzman ve kişisel model stillerini kullanmaya diğer öğretmenlerden daha istekli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

**Tablo 29: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Kıdeme Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Uzman	Gruplararası	1.859	2	.929	1.207	.30
	Gruplariçi	218.631	284	.770		
	Toplam	220.490	286			
Resmi Otorite	Gruplararası	.602	2	.301	.337	.71
	Gruplariçi	253.367	284	.892		
	Toplam	253.969	286			
Kişisel Model	Gruplararası	4.492	2	2.246	2.758	.07
	Gruplariçi	231.267	284	.814		
	Toplam	235.759	286			
Kolaylaştırıcı	Gruplararası	.635	2	.318	.259	.77
	Gruplariçi	348.415	284	1.227		
	Toplam	349.051	286			
Temsilci	Gruplararası	.595	2	.297	.355	.70
	Gruplariçi	237.515	284	.836		
	Toplam	238.110	286			

Tablo 29’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin uzman stiline ilişkin puan ortalamalarının meslekteki hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ( $F_{(2,284)}=1.207$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle

öğretmenlerin uzman stilini tercih düzeyleri mesleki deneyimleri bakımından değişiklik göstermemektedir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin resmi otorite stili puan ortalamalarının kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F_{(2,284)}=.337$ ;  $p>.05$ ). Başka bir deyişle, ortaokul öğretmenlerinin resmi otorite stilini tercih etme düzeyleri öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 29’da verilen ANOVA sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin kişisel model alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ( $F_{(2,284)}=2.758$ ;  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin kişisel model stilini tercih etme düzeyleri kıdemlerine göre değişmemektedir.

Yapılan varyans analizi sonuçları, ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı stili puan ortalamaları arasında hizmet yılı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ( $F_{(2,284)}=.259$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle, ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı stilini tercih etme düzeyleri meslekteki hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin temsilci alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $F_{(2,284)}=.355$ ;  $p>.05$ ). Başka bir deyişle, temsilci stilini tercih etme düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre değişmemektedir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri eğitim durumları da göz önünde bulundurularak Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30’da verilen puan ortalamaları incelendiğinde; eğitim fakültesi mezunu ortaokul öğretmenlerinin en fazla uzman ( $\bar{x}=5.26$ ) ve temsilci ( $\bar{x}=5.10$ ) stillerini tercih ettiği görülmüştür. Pedagojik formasyonu olan ortaokul öğretmenleri ise en fazla uzman ( $\bar{x}=5.23$ ), kişisel model ( $\bar{x}=4.90$ ) stillerini tercih etmektedir. Diğer okullardan (Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Okulu) mezun olmuş ortaokul öğretmenlerinin ise en fazla temsilci ( $\bar{x}=5.35$ ) ve kişisel model ( $\bar{x}=5.08$ ) stillerini tercih ettiği saptanmıştır.

**Tablo 30: Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretim Stillerine İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri**

Öğretim Stilleri	Eğitim durumu	N	$\bar{x}$	S
Uzman	Eğitim Fakültesi	224	5.26	.88
	Pedagojik Formasyon	52	5.23	.86
	Diğer (Eğitim. Enst., Öğretmen Ok.)	11	5.24	1.07
	Toplam	287	5.25	.88
Resmi Otorite	Eğitim Fakültesi	224	2.65	.92
	Pedagojik Formasyon	52	2.66	.93
	Diğer (Eğitim. Enst., Öğretmen Ok.)	11	3.10	1.40
	Toplam	287	2.67	.94
Kişisel Model	Eğitim Fakültesi	224	4.83	.91
	Pedagojik Formasyon	52	4.90	.92
	Diğer (Eğitim. Enst., Öğretmen Ok.)	11	5.08	.85
	Toplam	287	4.85	.91
Kolaylaştırıcı	Eğitim Fakültesi	224	4.79	1.08
	Pedagojik Formasyon	52	4.74	1.18
	Diğer (Eğitim. Enst., Öğretmen Ok.)	11	4.71	1.21
	Toplam	287	4.77	1.10
Temsilci	Eğitim Fakültesi	224	5.10	.89
	Pedagojik Formasyon	52	4.82	.99
	Diğer (Eğitim. Enst., Öğretmen Ok.)	11	5.35	.80
	Toplam	287	5.05	.91

Eğitim durumlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin öğretim stillerinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin uzman alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ( $F_{(2,284)}=.019$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle ortaokul öğretmenlerin uzman stilini tercih etme düzeyleri eğitim durumu bakımından değişiklik göstermemektedir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin resmi otorite stili puan ortalamalarının eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F_{(2,284)}=1.202$ ;  $p>.05$ ). Başka bir deyişle, ortaokul öğretmenlerinin resmi

otorite stilini tercih etme düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 31: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzman	Gruplararası	.30	2	.015	.019	.981
	Gruplariçi	220.460	284	.776		
	Toplam	220.490	286			
Resmi Otorite	Gruplararası	2.132	2	1.066	1.202	.302
	Gruplariçi	251.837	284	.887		
	Toplam	253.969	286			
Kişisel Model	Gruplararası	.808	2	.404	.488	.614
	Gruplariçi	234.951	284	.827		
	Toplam	235.759	286			
Kolaylaştırıcı	Gruplararası	.135	2	.067	.055	.947
	Gruplariçi	348.916	284	1.229		
	Toplam	349.051	286			
Temsilci	Gruplararası	4.316	2	2.158	2.622	.074
	Gruplariçi	233.793	284	.823		
	Toplam	238.110	286			

Tablo 31’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ölçeğinin kişisel model alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $F_{(2,284)}=.488$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifadeyle ortaokul öğretmenlerinin kişisel model stilini tercih düzeyleri eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı stili puan ortalamaları arasında eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2,284)}=.055$ ;  $p>.05$ ). Başka bir deyişle, ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı stilini tercih etme düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Eğitim durumlarına göre gruplandırılmış ortaokul ğretmenlerinin temsilci stili puan ortalamaları arasında görülen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F_{(2,284)}=2.622$ ;  $p>.05$ ). Buna göre, ortaokul ğretmenlerinin temsilci stilini tercih etme düzeyleri eğitim durumlarına göre değişmemektedir.

#### 4.4. ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE TERCİH ETTİKLERİ ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Ortaokul ğretmenlerinin epistemolojik inançları ile tercih ettikleri ğretim stillerinin ilişkisi incelenmiştir. Öncelikli olarak kullanılan ölçeklerin alt boyutlarındaki normallik dağıllımlarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 32’de sunulmuştur.

**Tablo 32: Epistemolojik İnançlar ve ğretim Stilleri Alt Boyutlarına İlişkin Merkezi Eğilim, Yayılma ve Normallik Dağılım lleri**

Alt boyutlar	N	$\bar{x}$	S	.K	B.K
Bİ	287	4.10	.40	-.175	-.344
YBİ	287	3.77	.67	-.538	.40
TDİ	287	3.15	.58	-.282	.117
Uzman	287	5.24	.87	-.618	-.409
Resmi Otorite	287	2.67	.94	.597	1.019
Kişisel Model	287	4.85	.90	-.164	-.535
Kolaylaştırıcı	287	4.77	1.10	-.044	-1.179
Temsilci	287	5.05	.91	-.405	-.647

Tablo 32’de verilen arpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde verilerin tüm faktörler için normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Böylece, normal dağılım koşulunu sağlayan veri setlerinin birbirleri ile ilişkisinin düzeyini ve yönünü belirlemek üzere Pearson korelasyon katsayısı ( $r$ ) hesaplanmıştır.

Epistemolojik İnanç leği’nin Bİ, YBİ ve TDİ alt boyutları ile ğretim Stilleri leği’nin uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve sonuçlar Tablo 33’te verilmiştir.

**Tablo 33: Öğretim Stilleri ve Epistemolojik İnançlar Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı Matrisi**

Değişkenler	Değerler	Uzman	Resmi Otorite	Kişisel Model	Kolaylaştırıcı	Temsilci
<b>ÇBİ</b>	r	.342**	-.099	.061	-.081	.163**
	p	.000	.094	.305	.174	.006
	N	287	287	287	287	287
<b>YBİ</b>	r	-.029	.182**	.465**	.022	.013
	p	.629	.002	.000	.709	.832
	N	287	287	287	287	287
<b>TDİ</b>	r	-.033	-.450**	.242**	.000	.027
	p	.576	.000	.000	.994	.655
	N	287	287	287	287	287

\*\* $p \leq 0.01$

Tablo 33'te verilen korelasyon katsayıları incelendiğinde ÇBİ boyutu ile uzman stili arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=.342$ ;  $p<.01$ ). Buna göre ortaokul öğretmenlerinin çabaya olan inançları geliştikçe uzman stilini tercih etme düzeylerinin arttığı veya bir değişkendeki artışın diğerini artırdığı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı ( $r^2=0.117$ ) dikkate alındığında, uzman stilini tercih etmedeki toplam varyansın yaklaşık %12'sinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançtan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

ÇBİ boyutu ile diğer öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucu korelasyon katsayıları ( $r_{(\text{ÇBİ-Resmi Otorite})} = -.099$ ;  $p>.05$ ), ( $r_{(\text{ÇBİ-Kişisel Model})} = .061$ ;  $p>.05$ ), ( $r_{(\text{ÇBİ-Kolaylaştırıcı})} = -.081$ ;  $p>.05$ ), ( $r_{(\text{ÇBİ-Temsilci})} = .163$ ;  $p<.01$ ) olarak hesaplanmıştır. Buna göre ÇBİ ile resmi otorite stili arasında düşük düzeyde negatif, ÇBİ ile kişisel model stili arasında düşük düzeyde ve pozitif, ÇBİ ile kolaylaştırıcı stili arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ÇBİ ile temsilci stili arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Tablo 33'te verilen Pearson Korelasyon katsayılarına göre, epistemolojik inanç ölçeğinin YBİ boyutu ile kişisel model stili arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=.465$ ;  $p<.01$ ). Buna göre ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançları geliştikçe kişisel model stilini tercih etme düzeylerinin arttığı veya değişkenlerin birinde görülen artışın diğer değişkeni de artırdığı ifade edilebilir. Ayrıca determinasyon



katsayısı ( $r^2=0.216$ ) dikkate alındığında, kişisel model stilini tercih etmedeki toplam varyansın yaklaşık %22'sinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançtan kaynaklandığı söylenebilir.

YBİ boyutu ile diğer öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucu; YBİ ile uzman stili arasında düşük düzeyde negatif ( $r=-.029$ ;  $p>.05$ ), YBİ ile kolaylaştırıcı stili arasında düşük düzeyde pozitif ( $r=.022$ ;  $p>.05$ ), YBİ ile temsilci stili arasında ise düşük düzeyde pozitif ( $r= .013$ ;  $p>.05$ ) bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca YBİ ile resmi otorite stili arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=.182$ ;  $p<.05$ ).

Tablo 33'te verilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde epistemolojik inanç ölçeğinin TDİ boyutu ile resmi otorite stili arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=-.450$ ;  $p<.01$ ). Buna göre ortaokul öğretmenlerinin TDİ boyutundaki inançları geliştikçe resmi otorite stilini tercih etme düzeylerinin düştüğü veya bir değişkenin artması durumunda diğer değişkenin düşme eğiliminde olduğu söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı ( $r^2=0.202$ ) dikkate alındığında, resmi otorite stilini tercih etmedeki toplam varyansın %20'sinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inançtan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

TDİ boyutu ile diğer öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucu; TDİ ile uzman stili arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ( $r_{(TDİ-Uzman)}= -.033$ ;  $p>.05$ ), TDİ ile temsilci stili arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r_{(TDİ-Temsilci)}=.027$ ;  $p>.05$ ). Bununla birlikte TDİ ile kişisel model stili arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=.242$ ;  $p<.01$ ). Öte yandan TDİ boyutu ile kolaylaştırıcı stili arasında ilişki bulunmamıştır ( $r_{(TDİ-Kolaylaştırıcı)}= 0.00$ ;  $p>.05$ ).

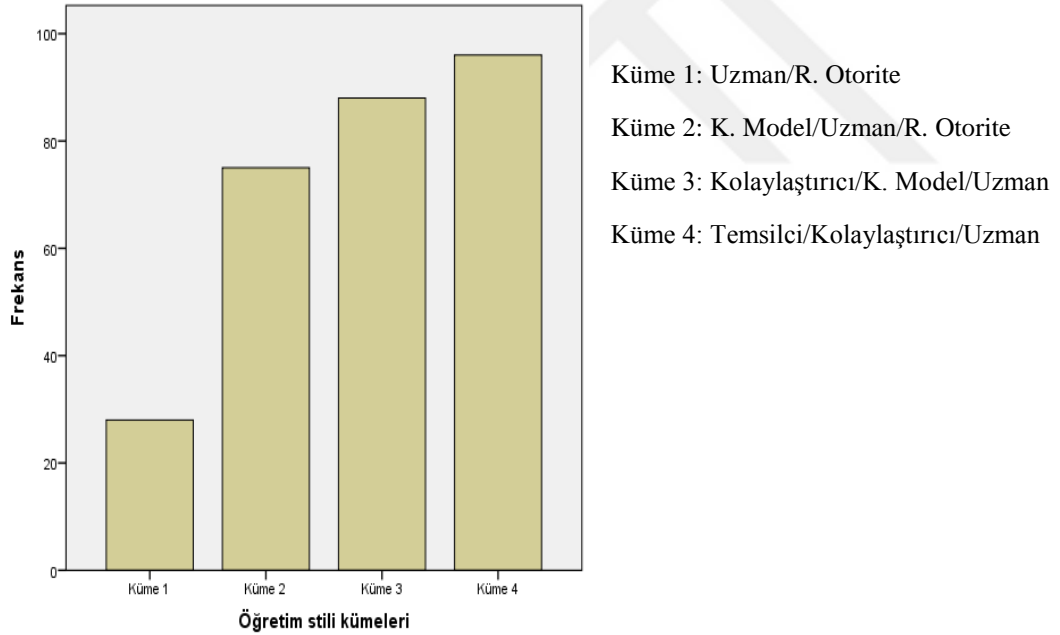
#### **4.5. ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ KÜMELERİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmada, katılımcıların Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları en yüksek puanlara göre baskın öğretim stilleri belirlenerek ait oldukları öğretim stili kümeleri saptanmıştır. Tablo 34'te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili kümelerine dağılımına ilişkin yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 34: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerine Dağılımı**

Öğretim stili kümeleri	F	%
Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman	96	33.4
Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	88	30.7
Kişisel Model/Uzman/R.Otorite	75	26.1
Uzman/Resmi Otorite	28	9.8
Toplam	287	100.0

Tablo 34'te verilen değerlere göre; ortaokul öğretmenlerinin 96 (%33.4)'sı temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesine, 88 (%30.7)'i kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman kümesine, 75 (%26.1)'i kişisel model/uzman/resmi otorite kümesine, 28 (%9.8)'i ise uzman/resmi otorite kümesine girmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili kümelerine dağılımı Şekil 2'de grafik haline getirilmiştir.



**Şekil 2: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerine Dağılımı**

Şekil 2'de görüldüğü üzere, araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin büyük bir kısmı kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümelerinde yer almaktadır. Bununla birlikte, ortaokul öğretmenleri tarafından en az benimsenen öğretim stili kümesinin uzman/resmi otorite (%9.8) olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, kıdem, eğitim durumu gibi demografik özelliklerine göre benimsedikleri öğretim stili kümeleri incelenmiştir. Tablo 35’te ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili kümelerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 35: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	Kategoriler	Öğretim stili kümeleri									
		Uzman/ Res. Otorite		Kişisel Model/ Uzman/ Resmi Otorite		Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman		Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	19	11.5	46	27.9	49	29.7	51	30.9	165	100
	Erkek	9	7.4	29	23.8	39	32.0	45	36.9	122	100
Yaş	21-30 yaş	14	12.0	29	24.8	32	27.4	42	35.9	117	100
	31-40 yaş	9	7.8	30	25.9	36	31.0	41	35.3	116	100
	41 yaş ve üstü	5	9.3	16	29.6	20	37.0	13	24.1	54	100
Branş	Türkçe	6	11.5	13	25.0	18	34.6	15	28.8	52	100
	Matematik	8	17.0	17	36.2	9	19.1	13	27.7	47	100
	Fen Bilim.	3	7.0	11	25.6	18	41.9	11	25.6	43	100
	Sosyal Bil.	3	9.1	7	21.2	7	21.2	16	48.5	33	100
	İngilizce	3	10.0	9	30.0	8	26.7	10	33.3	30	100
	Din Kül. A. B.	2	10.5	3	15.8	6	31.6	8	42.1	19	100
	Görsel+Müzik	0	0.0	2	11.1	10	55.6	6	33.3	18	100
	Beden Eğitimi	2	9.5	6	28.6	7	33.3	6	28.6	21	100
	Tek.Tas.+Blş.T.	1	4.2	7	29.2	9	37.5	7	29.2	24	100
Kıdem	1-10 yıl	18	11.0	48	29.4	43	26.4	54	33.1	163	100
	11-20 yıl	7	7.8	17	18.9	30	33.3	36	40.0	90	100
	20 yıl ve üstü	3	8.8	10	29.4	15	44.1	6	17.6	34	100
Mezuniyet	Eğitim Fak.	23	10.3	54	24.1	71	31.7	76	33.9	224	100
	Ped. Formasyon	5	9.6	17	32.7	14	26.9	16	30.8	52	100
	Diğer	0	0.0	4	36.4	3	27.3	4	36.4	11	100

Tablo 35’te verilen değerler incelendiğinde; kadın öğretmenlerin en fazla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman (%30.9) ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman (%29.7) kümelerini benimsediği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ise en fazla benimsediği öğretim stili kümesinin %36.9 ile temsilci/kolaylaştırıcı/uzman olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan her iki grubun da en az benimsediği öğretim stiline Uzman/Resmi Otorite kümesi olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili kümelerine dağılımına bakıldığında, 21-30 yaş (%35.9) ve 31-40 yaş (%35.3) grubundakilerin en fazla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesini benimsediği görülmüştür. 40 yaş ve üzerindeki ortaokul öğretmenleri ise %37 ile en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman kümesini tercih etmektedir. Bununla birlikte her üç grubun da en az uzman/resmi otorite kümesini benimsediği tespit edilmiştir.

Branş bakımından ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili kümeleri incelendiğinde; Türkçe (%34.6), Fen Bilimleri (%41.9), Beden Eğitimi (%33.3), Teknoloji Tasarım (%37.5) ve Görsel Sanatlar ve Müzik (%55.6) grubu öğretmenlerinin en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman kümesini tercih ettikleri görülmüştür. Sosyal Bilgiler (%48.5), İngilizce (%33.3) ve Din Kültürü (%42.1) öğretmenleri ise en fazla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra Matematik (%36.2) öğretmenlerinin en fazla kişisel model/uzman/resmi otorite kümesini tercih ettikleri saptanmıştır. Öte yandan tüm branşlarda en az benimsenen öğretim stili kümesinin uzman/resmi otorite olduğu belirlenmiştir.

Kıdem değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine bakıldığında, 1-10 yıl (%33.1) ve 11-20 yıl (%40) hizmeti bulunanların en fazla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesini benimsediği belirlenmiştir. 20 yıl ve üzeri hizmeti bulunan ortaokul öğretmenlerinin ise %44.1 ile en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman kümesini tercih ettiği görülmüştür.

Mezuniyet durumlarına göre ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili kümeleri incelendiğinde; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin %33.9 ile temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesini, Pedagojik Formasyon almış öğretmenlerin ise %32.7 ile en fazla kişisel model/uzman/resmi otorite kümesini tercih ettiği saptanmıştır. Diğer okullardan (Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Okulu) mezun olmuş ortaokul öğretmenlerinin ise en fazla kişisel model/uzman/resmi otorite ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümelerini tercih ettikleri görülmüştür.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. SONUÇLAR

Aşağıda, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

##### 5.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları alt boyutlar da göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin; ÇBİ puan ortalamaları ( $\bar{x}=4.10$ ), YBİ puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.77$ ) ve TDİ puan ortalamaları ise ( $\bar{x}=3.15$ )'dir. Buna göre, ortaokul öğretmenlerinin genel olarak öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inanç düzeyleri diğer alt boyutlara göre daha yüksektir. Buehl ve Alexander (2001:400) gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğrenme sürecinde çabanın önemli bir rol oynadığına inanmalarının beklenen bir durum olduğunu ifade etmiştir. Dweck ve Leggett (1988:258) da sosyal-bilişsel motivasyon üzerine yaptıkları araştırmalarında başarı yönelimli öğrencilerin çabaya değer verdiklerini ve çabalarının verimli olacağına dair kaygı duymadıklarını, başarısızlık durumunda bile iyimser olduklarını tespit etmişlerdir. Bu anlamda ortaokul öğretmenlerinin öğrenme sürecinde çabayı takdir etmesinin olumlu ve beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenleri bakımından da

incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Alanyazında da benzer araştırmalara rastlanmaktadır. Epistemolojik inançların cinsiyet bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen Enman ve Lupart (2000:169), Neber ve Schommer-Aikins (2002:66), kız ve erkek öğrencilerin bilgi ile ilgili inançları bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak öğrenme ile ilgili inançlar bakımından kız öğrencilerin çabayı, erkek öğrencilerin ise yeteneği ön plana çıkartan inançlara sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde bu araştırmadan elde edilen bulgular da kadın öğretmenlerin ÇBİ, erkek öğretmenlerin YBİ puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bakımdan elde edilen araştırmanın yukarıda sözü edilen araştırmalar ile benzer sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında, ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının yaşları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançların ÇBİ ve TDİ alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında yaşları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını; ancak YBİ boyutuna ilişkin puan ortalamalarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. 21-30 yaş arasındaki ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha gelişmiş olmakla birlikte bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Yaş ile epistemolojik inançların ilişkisini inceleyen Schommer (1998:556), yaşın yeteneğe olan inanç düzeyini yordayabileceğini ve düşük yaştaki bireylerin başarılarını yeteneğe bağlamasının daha olası olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç bakımından 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerle 31-40 yaş arasındaki öğretmenler arasında genç olan grubun lehine görülen farklılığın kısmen Schommer (1998)'ın çalışmasıyla örtüştüğü söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin ÇBİ ve YBİ boyutlarına ilişkin puanlarının branşları bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; ancak TDİ boyutunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Din Kül. ve Ah. Bil. öğretmenlerinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inanç düzeylerinin diğer branş öğretmenlerine göre

daha düşük olduğu ve diğer branşların tümünden negatif olarak ayrıştığı belirlenmiştir. Din Kül. ve Ah. Bil. öğretmenlerinin TDİ boyutunda gelişmemiş inançlarının olması ve bu anlamda diğer branşlardan ayrışmasının, aldıkları dini eğitimin doğasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin ÇBİ ve TDİ puanlarının hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak öğretmenlerin YBİ puanları arasında öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı bakımından anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. YBİ puanlarının, öğretmenlik mesleğinde 1-10 yıl hizmeti bulunan öğretmenler ile 11-20 yıl hizmeti bulunan öğretmenler arasında 1-10 yıl hizmeti olan öğretmenlerin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. 1-10 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin büyük oranda 21-30 yaş arasında, 11-20 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin de çoğunlukla 31-40 yaş arasında olduğu göz önünde bulundurulduğunda; yaş ve hizmet yılı değişkenleri açısından elde edilen bulguların birbirini doğruladığı görülmüştür.

Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları arasında eğitim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançların tüm alt boyutlarına (ÇBİ, YBİ, TDİ) ilişkin puanları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığını göstermiştir.

### **5.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin uzman ( $\bar{x}=5.24$ ) ve temsilci ( $\bar{x}=5.05$ ) stillerini yüksek düzeyde, kişisel model ( $\bar{x}=4.85$ ) ve kolaylaştırıcı ( $\bar{x}=4.77$ ) stillerini orta düzeyde, resmi otorite ( $\bar{x}=2.67$ ) stilini ise düşük düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Öte yandan öğretim stilleri içerisinde en az tercih edilenin resmi otorite stili olduğu görülmüştür. Son yıllarda eğitim literatüründe sıkça yer alan ve Türkiye’de de öğretim programlarına temel olan yapılandırmacı yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda, ortaokul

öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin yeni eğitim anlayışına uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin cinsiyet, yaş, branş, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim stili tercihleri birbirine yakın düzeydedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kadın öğretmenlerin resmi otorite stilini erkek öğretmenlere göre daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Alanyazında benzer şekilde, öğretim stillerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran birtakım çalışmalar vardır. Üredi (2006:144), Gülten ve Özkan (2014:202) öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin cinsiyet bakımından farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Öte yandan Maden (2012:189) erkek öğretmenlerin daha otoriter olduğunu; Saracaloğlu, Aldan Karademir, Dinçer ve Dedeşali (2017:67) ise kadın öğretmenlerin resmi otorite stilini daha fazla tercih ettiklerini saptamışlardır.

Araştırma kapsamında, branşlarına göre gruplandırılmış ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin uzman stili ve kişisel model stili tercihlerinin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Görsel Sanatlar ve Müzik grubu öğretmenleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Fen Bilimleri ve İngilizce öğretmenlerine göre uzman stilini daha yüksek düzeyde tercih ettikleri ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Görsel Sanatlar ve Müzik grubu öğretmenlerinin kişisel model stilini Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde tercih ettikleri ve bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaya temel olan ve veri toplama aşamasında kullanılan öğretim stilleri ölçeğinin özgün halini geliştiren Schommer (1994:148), resim ve müzik alanlarındaki öğretmenlerin uzman stilini ve kişisel model stilini daha fazla tercih ettiğini saptamıştır. Schommer'ın elde ettiği bulgular ile bu araştırmada ulaşılan sonuçların bu bakımdan benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öte yandan Görsel Sanatlar ve Müzik grubu öğretmenlerinin derslerinde daha çok bir beceri kazandırmaya yönelik öğretim yaptıkları düşünüldüğünde diğer branş öğretmenlerine göre kişisel model stilini daha fazla tercih etmelerinin beklendiği bir durum olduğu değerlendirilmektedir.



Araştırmada, değişik yaşı gruplarındaki öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin uzman, resmi otorite, kolaylaştırıcı ve temsilci stillerini tercih etme düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmamaktadır. Ancak 41 yaş ve üstü öğretmenlerin kişisel model stilini 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Yapılan analiz sonuçları, kişisel model stilinde 41 yaş ve üstü öğretmenlerin lehine görülen bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde Mendoza (2004:90), Mazunder ve Ahmed (2014:8) de araştırmalarında öğretim stili tercihlerinin yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Lloyd (2002:76) ve Üredi (2006:146) ise öğretim stilleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu literatürdeki yerli ve yabancı bazı araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, Kullinna ve Cothran (2003:607), Üredi (2006:151), Watkins (2006:111), Aktan (2012:212), Kılıç ve Dilbaz (2013:732), Dilekli (2015:148) de araştırmalarında öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin mesleki deneyim bakımından farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin mezun oldukları okul veya program türüne göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Üredi (2011:154) de ilköğretim öğretmenlerinin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde öğretmenlerin mezun oldukları alana göre öğretim stili tercihlerine ilişkin anlamlı fark olup olmadığını inceleyen Aktan (2012:213) da anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Öte yandan Zhang (2007:674), lise öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin eğitim durumuna göre farklılaştığını ve eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerini daha fazla tercih ettiğini bulmuştur.

### 5.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki alt boyutlar bazında incelenmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu ile uzman stili arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, ortaokul öğretmenlerinin öğrenme sürecinde çabanın önemli bir faktör olduğuna ilişkin inanç düzeyi arttıkça uzman öğretim stilini daha fazla tercih ettiği söylenebilir. Uzman öğretim stilinde öğretmen, öğrencilere ayrıntılı bilgiler sunarak ve onları zorlayarak yetkinliklerini artırmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla, çabayı takdir eden bir öğretmenin uzman stilini daha fazla tercih etmesinin veya uzman stilini tercih eden bir öğretmenin çabanın önemli bir faktör olduğuna ilişkin inanç geliştirmesinin beklenen bir durum olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ÇBİ alt boyutu ile resmi otorite stili ve temsilci stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öte yandan ÇBİ alt boyutu ile kişisel model stili arasında düşük düzeyde ve pozitif, ÇBİ ile kolaylaştırıcı stili arasında ise düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmasına rağmen bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu ile kişisel model stili arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç düzeyleri arttıkça kişisel model stilini tercih etme durumlarının da arttığını söylemek mümkündür. Kişisel model stilinde, öğretmen doğrudan rol model olarak öğrenciler için bir prototip sağlamayı ve gösterip yaptırarak öğretimi hedeflemektedir. Öğretim stilleri ile ilgili bulgular başlığı altında da bahsedildiği üzere; kişisel model stili özellikle resim, müzik, güzel sanatlar gibi alanlardaki öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmektedir (Grasha, 1994:148). Bu durum, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç ile kişisel model stili arasında ilişki olduğu bulgusunu doğrular niteliktedir. Nitekim eldeki araştırmada da resim ve müzik grubu öğretmenlerinin hem YBİ boyutu hem de kişisel model stili puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca; YBİ ile uzman stili arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki, YBİ ile resmi otorite stili arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki,

YBİ ile kolaylaştırıcı stili arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki, YBİ ile temsilci stili arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu ile resmi otorite stili arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin TDİ boyutuna ilişkin inançları geliştikçe resmi otorite stilini tercih etme düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Resmi otorite stilinde öğretmenin tüm kontrolü elinde bulundurarak öğrencilerden görevleri doğru, kabul edilebilir ve standart yollarla yerine getirmelerini beklediği düşünüldüğünde, bu stile sahip öğretmenlerin TDİ boyutuna ilişkin gelişmemiş inançlara sahip olması yani doğruyu kesin ve değişmez olarak görmesi beklenmektedir. Ancak teorik olarak, resmi otorite stiline sahip bir öğretmenin doğrunun değişmez olduğuna yönelik inanç geliştirmiş olabileceğini söylemek de mümkündür. TDİ boyutu ile diğer öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucu; TDİ ile uzman stili arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki, TDİ ile kişisel model stili arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, TDİ ile temsilci stili arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öte yandan TDİ boyutu ile kolaylaştırıcı stili arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

#### **5.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stili Kümelerine Dağılımına İlişkin Sonuçlar**

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri tespit edilmiş ve Grasha (1994) tarafından belirlenen öğretim stili kümelerine dağılımlarına bakılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin büyük bir kısmının temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman kümelerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesinde öğretmenler, tek başına veya küçük gruplar halinde çalışan öğrencilere danışman ve kaynak kişi rollerini benimserler. Öğretmen ihtiyaç duyulduğunda yardımına başvurulabilmesi için arka planda bekler; öğrencilere öğrenme görevlerini şekillendirme ve kendi öğrenmelerini yönlendirme sorumluluğu verir. Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman kümesinde ise öğretmenler aktiviteler yaratır, etkileşimleri kolaylaştırır ve aktif öğrenmeyi teşvik etmek için öğretim süreçlerini yönlendirir ve uzmanlıklarını tasarım, düzenleme ve yönlendirme için kullanırlar. Bu

öğretim stili kümelerinde bilgileri açıklığa kavuşturan, soruları cevaplayan, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını sağlayan ve onlara bilgiyi keşfetmelerinde yardımcı olan öğretmen davranışları ön plandadır. Buradan hareketle araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin çoğunlukla öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin günümüz eğitim anlayışı ve Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim programlarında benimsenen temel bakış açısına uygun öğretim stillerini tercih ettiği söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin büyük bir kısmı öğrenci merkezli öğretim stili kümelerini benimsemiş olsa da katılımcıların yaklaşık %10’unun uzman/resmi otorite kümesinde yer aldığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulguya göre ortaokul öğretmenlerinin bir kısmı hala öğretmen merkezli öğretim stillerini ve dolayısıyla geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmektedir.

Üredi (2006) 1306 öğretmenin katılımıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili kümesini benimsediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Maden (2012) de Türkçe öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih ettiğini ortaya koymuştur. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretim stillerini karşılaştıran Gencel (2013:644), Türkiye’deki öğretmenlerin en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman kümesini tercih ettiğini ve katılımcıların önemli bir bölümünün uzman/resmi otorite kümesinde yer aldığını saptamıştır. Eldeki araştırmada ulaşılan sonuçlar ile yukarıda sayılan araştırmaların sonuçları arasında görülen farklılığın araştırma kapsamında incelenen örneklem özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Kolay (2008) ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin katılımı ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili kümelerinde yer aldığını tespit etmiştir. Altay (2009) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilini kullandıklarını tespit etmiştir. Şentürk (2010) ise araştırmasında matematik öğretmenlerinin çoğunlukla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman kümesini benimsediklerini tespit etmiştir. Dolayısıyla

bu araştırma literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla birtakım benzerlikler göstermektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak getirilen birtakım öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Bu araştırma sürecinde yapılan literatür taramasında, dış ülkelerde öğretmenlerin epistemolojik inançları ile içinde yaşadıkları sosyo-kültürel yapı arasında ilişkilerin araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Ülkemizde de bu tür çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır. Alana ilgi duyan araştırmacılara bu tür çalışmalar önerilebilir.

2. Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stilleri cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve mezuniyet durumu bakımından incelenmiştir. Epistemolojik inançlar ve öğretim stilleri ile ilişkili olabilecek başka değişkenlere yönelik araştırmaların yapılması literatüre katkı sağlayabilir.

3. Bu çalışmada katılımcıların en fazla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman en az ise uzman/resmi otorite öğretim stili kümelerini tercih etmeleri ortaokul öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretimi benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemeye yönelik olarak daha fazla katılımcının yer aldığı araştırmalar yapılabilir.

4. Bu araştırma, nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına ve öğretim stillerine ilişkin nitel araştırmalar da yapılabilir.

5. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında öğretim stillerine ilişkin bilgilendirmeler yapılmalı, öğretim yöntemleri derslerinde öğretim stilleri konusuna da yer verilmelidir.

6. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu ile uzman stili arasında, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu ile kişisel model stili arasında ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu ile resmi otorite stili arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkileri tespit edilmiştir. Bu sonuç göz önüne alınarak farklı örneklem grupları üzerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.

7. Bu araştırma, Kırıkkale’de görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır. Benzer araştırmaların diğer illerde ve tüm öğretim kademelerinde yapılması öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim stillerine ilişkin kapsamlı bir inceleme sağlayabilir.

8. Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim programlarına uygun olmayan öğretim stillerini benimseyen öğretmenler belirlenerek hizmetiçi eğitim faaliyetlerine alınabilir.



## KAYNAKLAR

Abbott, Martin Lee, *Understanding Educational Statistics Using Microsoft Excel And Spss*, John Wiley & Sons, Inc, United States, 2011.

Adorno, Theodor, Frenkel-Brunswik, Else, Levinson, Daniel ve Sanford, Nevitt, *The Authoritarian Personality*, Harper & Row, New York, 1950.

Ajdukiewicz, Kazimierz, *Felsefeye Giriş: Temel Kavramlar ve Kuramlar*, (Çev. Ahmet Cevizci), Gündoğan, Ankara, 1994.

Aktan, Sümer, *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, 2012.

Alacapınar, Füsün, “Öğrencilerce Beğenilen ve Beğenilmeyen Öğretmen Davranışları Hangi Felsefeye Girmektedir?”, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 2016 s. 37-46.

Alemdağ, Ceyhun, *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri Ve Öğrenme Yaklaşımları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. 2015

Allen, Ronald Floyd, *The Relationship Between Learning Style And Teaching Style Of Secondary Teachers In South Central Kansas*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Kansas, Kansas, 1988.

Altay, Seda, *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2009.

Ames, Carol ve Archer, Jennifer, “Achievement Goals In The Classroom: Students' Learning Strategies And Motivation Processes”, *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 1988 s. 260-267.

Anderson, Lorin W., “Understanding Teacher Behavior In The Classroom: A Must For Sound Evaluation”, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 70, 1986 s. 42-50.

Bandura, Albert, "Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development And Functioning", *Educational Psychologist*, 28, 1993 s. 117-148.

Baxter Magolda, Marcia, "The Affective Dimension of Learning: Faculty-Student Relationships That Enhance Intellectual Development", *College Student Journal*, 21, 1987 s. 46-58.

Baxter Magolda, Marcia, *Knowing And Reasoning In College: Gender-Related Patterns In Undergraduates' Intellectual Development*, Jossey-Bass, San Francisco, 1992.

Baxter Magolda, Marcia, "Post-College Experiences And Epistemology", *The Review of Higher Education*, 18 (1), 1994 s. 25-44.

Belenky, Mary F., Clinchy, Blythe M., Goldberger, Nancy R. ve Tarule, Mattuck, *Women's Ways Of Knowing: The Development Of Self, Voice, And Mind*, Basic Books, New York, 1986.

Bendixen, Lisa D. ve Rule, Denna C. , "An Integrative Approach To Personal Epistemology: A Guiding Model", *Educational Psychologist*, 39, 2004 s. 69-80.

Bloom, Benjamin S., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, Longmans, New York, 1956.

Bloom, Benjamin S., *İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme*, (Çev: Durmuş Ali Özçelik), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2012.

Borich, Gray D., *Etkili Öğretim Yöntemleri: Araştırma Temelli Uygulama*, (Çev. M. Bahattin Acat), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2014.

Braten, Ivar ve Stromso, Helge, "The Relationship Between Epistemological Beliefs, Implicit Theories Of Intelligence, And Self-Regulated Learning Among Norwegian Postsecondary Student", *British Journal of Educational Psychology*, 75, 2005 s. 539-565.

Brekelmans, Mieke, Levy, Jack, ve Rodriguez, Rely, *A Typology Of Teacher Communication Style*, (Ed. İri T. Wubbels ve J. Levy), Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships In Education. (s. 46 -55 ), The Falmer Press, London, 1993.



Bress, Paul, "Gender Differences In Teaching Styles", *Forum*, 38 (4), 2000 s. 26-29.

Brookfield, Stephen D., *Understanding And Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis Of Principles And Effective Practices*, Jossey-Bass, San Francisco, 1986.

Brooks, Jacqueline Grennon ve Brooks, Martin G., *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*, Association of Supervision and Curriculum Development, Virginia, 1993.

Brooks, Phillips, *Lectures on Preaching*, Dutton, New York, 1877.

Brown, Douglas, *Principles Of Language Learning And Teaching*, Pearson-Longman, New York, 2007.

Brown, Dave ve Rose, Terry, "Self-Reported Classroom Impact Of Teachers' Theories About Learning And Obstacles To Implementation", *Action in Teacher Education*, 17, 1995 s. 20-29.

Brownlee, Joanne ve Berthelsen, Donna, "Personal Epistemology And Relational Pedagogy In Early Childhood Teacher Education Programs", *Early Years*, 26, 2006 s. 17-29.

Brownlee, Joanne, Purdie, Nola ve Boulton-Lewis, Gillian, "Changing Epistemological Beliefs In Pre-Service Teacher Education", *Teaching in Higher Education*, 6(2), 2001 s. 247-268.

Bruner, Jerome S., *Eğitim süreci*, (Çev. Talip Öztürk), Pegem Akademi, Ankara, 2009.

Bruning, Roger H., Norby, Monica M. ve Schraw, Gregory J., *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*, (Çev. Zehra Nur Ersözlü ve Rıza Ülker), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2014.

Buehl, Michelle M. ve Alexander, Patricia A., "Beliefs About Academic Knowledge", *Educational Psychological Review*, 13 (4), 2001 s. 385-418.

Butler, Kathleen A., *Learning And Teaching Style: In Theory & Practice*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Connecticut University: Colombia, 1987.

Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

Campbell, Colin ve Kryszevska, Hanna, *Towards Teaching: An Exploration of Teaching Skills*, Heinemann, Oxford, 1995.

Chan, Kwok-Wai ve Elliott, Robert G., “Relational Analysis Of Personal Epistemology And Conceptions About Teaching And Learning”, *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 2004 s. 817-831.

Clark, Christopher M., “Asking The Right Questions About Teacher Preparation: Contributions Of Research On Teacher Thinking”, *Educational Researcher*, 17(2), 1988 s. 5- 12.

Conti, Gary J., “Assessing Teaching Style in Adult Education: How and Why?”, *Lifelong Learning*, 6(8), 1985 s. 7-11.

Conti, Gary J., “Assessing Teaching Style In Continuing Education”, *New Directions for Continuing Education*, 43, 1989 s. 3-16.

Cranton, Patricia ve Carusetta, Ellen, “Perspectives On Authenticity in Teaching”, *Adult Education Quarterly*, 55(1), 2004 s. 5-22.

Deryakulu, Deniz, *Epistemolojik İnançlar*, (Ed. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), Eğitimde Bireysel Farklılıklar (s. 259–287), Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2004.

Deryakulu, Deniz, “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (38), 2004 s. 230-249.

Deryakulu, Deniz ve Büyüköztürk, Şener, “Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Eğitim Araştırmaları*, 8, 2002 s. 111–125.

Deryakulu, Deniz ve Büyüköztürk, Şener, “Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program

Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması”, *Eğitim Araştırmaları*, 18, 2005 s. 57–70.

Dewey, John, (Çev. Fatma Başaran ve Fatma Varış), *Tecrübe ve Eğitim*, 1966.

Dewey, John, (Çev: H. Avni Başman), *Okul ve Toplum*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2012.

Dilekli, Yalçın, *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamaları, Özyeterlik Düzeyleri Ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, 2015.

Dunn, Rita S. ve Dunn, Kenneth J., “Learning Styles And Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched?”, *Educational Leadership*, 36(4), 1979 s. 238-244.

Duru, Sibel, “Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 2014 s. 15- 28.

Dweck, Carol S., *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, And Development*, Psychology Press, New York, 2000.

Dweck, Carol S. ve Leggett, Ellen L., “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality”, *Psychological Review*, 95 (2), 1988 s. 256-273.

Eccles, Jacquelynne S. ve Wigfield, Allan, “Motivational Beliefs, Values, and Goals”, *Annual Review of Psychology*, 53, 2002 s. 109-132.

Eggen, Paul ve Kauchak, Don, *Strategies For Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*, Allyn and Bacon, Boston, 1996.

Ellis, Susan S., “Models Of Teaching: A Solution To The Teaching Style/ Learning Style Dilemma”, *Educational Leadership*, 36(4), 1979 s. 274-277.

Enman, Michael ve Lupart, Judy, “Talented Female Students’ Resistance To Science: An Exploratory Study Of Post-Secondary Achievement Motivation,

Persistence, And Epistemological Characteristics”, *High Ability Studies*, 11 (2), 2000 s. 161-178.

Ertürk, Selahattin, *On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları*, MEB Test ve Araştırma Merkezi, Ankara, 1970.

Etchberger, Mia Lena ve Shaw, Kenneth L., “Teacher Change As A Progression Of Transitional Image: A Chronology Of A Developing Constructivist Teacher”, *School Science and Mathematics*, 92, 1992 s. 411-417.

Fenstermacher, Gary D., *A Philosophical Consideration Of Recent Research On Teacher Effectiveness*, (Ed. Lee S. Shulman), Review Of Research In Education (s. 157-185), Itasca, IL, Peacock, 1979.

Fischer, Barbara Bree ve Fischer, Louis, “Styles In Teaching And Learning”, *Educational Leadership*, 36 (4), 1979 s. 245-254.

Fitzgibbons, Robert E., *Making Educational Decisions: An Introduction To Philosophy Of Education*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1981.

Fries, Cindi H., *Teaching Style Preferences And Educational Philosophy Of Teacher Education Faculty At A State University*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma State University, Oklahoma, 2012.

Fritz, Ayesha, *Educational Philosophies And Teaching Styles Of Elementary Public School Teachers Of English Language Learners*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma State University, Oklahoma, 2008.

Galbraith, Michael W., *Adult Learning Methods: A Guide For Effective Instruction* (3. baskı), Kreiger Publishing Company, Malabar, 2004.

Gencil, İlke Evin, “Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-Abd Karşılaştırılması”, *Turkish Studies*, 8 (8), 2013 s. 635-648.

Gilligan, Carol, *In A Different Voice: Psychological Theory And Women’s Development*, Harvard University Press, Cambridge, 1982.

Goicoechea, Jessie ve Packer, Martin J., “Sociocultural And Constructivist Theories Of Learning: Ontology, Not Just Epistemology”, *Educational Psychologist*, 35, 2000 s. 227-241.

Goodyear, Peter ve Hativa, Nira, *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 2002.

Gözütok, Dilek, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ekinoks Kitapevi, Ankara, 2007.

Grasha, Anthony F., “A Matter Of Style: The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator And Delegator”, *College Teaching*, 42 (4), 1994 s. 142-149.

Grasha, Anthony F., “Teaching With Style: The Integration of Teaching and Learning Styles in the Classroom”, *Essays on Teaching Excellence*, 7 (5), 1995.

Grasha, Anthony F., *Teaching With Style: A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching & Learning Styles*, Alliance Publishers United States of America, Pittsburgh, 1996.

Grasha, Anthony F., *Teaching With Style*, Alliance Publishers, San Bernadino, 2002a.

Grasha, Anthony F., “The Dynamics of One-on-One Teaching”, *College Teaching*, 50 (4), 2002b s. 139-146.

Grasha, Anthony F. ve Riechmann, Sheryl W., *The Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scale*, (Ed. William Berquist) Handbook For Faculty Development, Dansville Press, New York, 1975.

Gregorc, Anthony F., *Inside Styles: Beyond The Basics*, Gregorc Associates, Columbia, 1985.

Gutek, Gerald L., *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (Çev. Nesrin Kale), Ütopya Yayınevi, Ankara, 2001.

Gülten, Dilek Çağırğan ve Özkan, Ekrem, “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 2014 s. 192-217.

Haney, Jodi J. ve McArthur, Julia, "Four Case Studies Of Prospective Science Teachers' Beliefs Concerning Constructivist Practices", *Science Education*, 86, 2002 s. 783-802.

Haring, Ed, "Teaching And Learning Styles", *Elgin Community College*, 1985.

Hashweh, Maher Z., "Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching", *Journal Of Research In Science Teaching*, 33 (1), 1996 s. 47-63.

Heimlich, Joseph Eugene, *Measuring Teaching Style: A Correlational Study Between The Van Tilburg/Heimlich Sensitivity Measure And The Myers-Briggs Personality Indicator On Adult Educators In Central Ohio*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio, 1990.

Heimlich, Joseph Eugene ve Norland, Emmalou, *Developing Teaching Style in Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 1994.

Hofer, Barbara K., "Exploring The Dimensions Of Personal Epistemology in Differing Classroom Contexts: Student Interpretations During The First Year Of College", *Contemporary Educational Psychology*, 29, 2004 s. 129-163.

Hofer, Barbara K. ve Pintrich, Paul R., "The Development Of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge And Knowing And Their Relation To Learning", *Review of Educational Research*, 67, 1997 s. 88-140.

Horn, Sandra P., Sanders, William L. ve Wright, Paul, "Teacher & Classroom Context Effects On Student Achievement: Implications For Teacher Evaluation", *Journal of Personnel Evaluation*, 11, 1997 s. 57-67.

Hudak, Mary A. ve Anderson, David E., "Teaching Styles And Student Ratings", *Teaching of Psychology*, 11, 1984 s. 177-178.

Jarvis, Peter, *Adult Education And Lifelong Learning: Theory And Practice*, Routledge Falmer, London, 2004.

Jehng, Jih-chang J., Johnson, Scott D., ve Anderson, Richard C., "Schooling And Students' Epistemological Beliefs About Learning", *Contemporary Educational Psychology*, 18, 1993 s. 23-35.

Johnson, James Allen, Musial, Diann ve Gollnick, Donna, *Foundations Of American Education: Perspectives On Education in A Changing World* (15. baskı), Pearson Education, Boston, 2011.

Joyce, Bruce ve Weil, Marsha, *Models of Teaching* (5. baskı), Englewood Cliffs, N J, Prentice-Hall, 1980.

Kagan, Dona M., “Implication of Research on Teacher Belief”, *Educational Psychologist*, 27 (1), 1992 s. 65-90.

Kahn, Jeannine O'Rourke, *College Students' Epistemological Beliefs: Differences By Domain And Educational Level*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, New Orleans University, New Orleans, 2000.

Kang, Nam-Hwa ve Wallace, Carolyn S., “Secondary Science Teachers' Use Of Laboratory Activities: Linking Epistemological Beliefs, Goals, And Practices”, *Science Education*, 88, 2004 s. 140-165.

Karhan, İlknur, *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007.

Kılıç, Figen ve Dilbaz, Gülnihal, “Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 2013 s. 715-738.

King, Bobbie Jean, *The Effect Of Integrated Teaching Styles On The Mathematics Performance Of Eighth Grade Students In A Prealgebra Class*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Walden University, Washington, 2003.

King, Patricia M., “Learning To Make Reflective Judgements”, *New Directions For Teaching And Learning*, 82, 2000 s. 15-26.

King, Patricia M. ve Kitchener, Karen Strohm, *Developing Reflective Judgment: Understanding And Promoting Intellectual Growth And Critical Thinking In Adolescents And Adults*, Jossey-Bass, San Francisco, 1994.

Kitchener, Karen Strohm ve King, Patricia M., “Reflective Judgment: Concepts Of Justification And Their Relationship To Age And Education”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 1981 s. 89-116.

Kitchener, Karen Strohm, King, Patricia M., Wood, Philip K. ve Davison, Mark L., “Sequentiality and Consistency in the Development of Reflective Judgment: A six Year Longitudinal Study”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 1989 s. 73-95.

Kitchener, Karen Strohm, Lynch, Cindy L., Fischer, Kurt W. ve Wood, Philip K., “Developmental Range of Reflective Judgment: The Effect of Contextual Support and Practice on Developmental Stage”, *Developmental Psychology*, 29(5), 1993 s. 893-906.

Knowles, Malcolm Shepherd, *The Modern Practice Of Adult Education: From Pedagogy To Andragogy*, Cambridge Books, New York, 1980.

Kohlberg, Lawrence, *From Is To Ought: How To Commit The Naturalistic Fallacy And Get Away With It In The Study Of Moral Development*, (Ed. Theodore Mischel), Cognitive Development and Epistemology, (s. 151-235), Academic Press, New York, 1971.

Kohlberg, Lawrence, *Stages Of Moral Development*, (Ed. C. Beck, B. Crittenden ve E. Sullivan), Moral Education (s. 24–92), University of Toronto Press, Toronto, 1971.

Kohlberg, Lawrence, *The Meaning And Measurement Of Moral Development*, Clark University Press, Worcester, 1981.

Kolay, Banu, *Farklı Öğretim Stilleri İle Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2008.

Kuchinkas, Gloria, “Whose Cognitive Style Makes The Difference?”, *Educational Leadership*, 36, 1979 s. 269-271.



Kuhn, Deanna, *The Skills of Argument*, Cambridge University Press, New York, 1991.

Kuhn, Deanna, “Science As Argument: Implications For Teaching And Learning Scientific Thinking”, *Science Education*, 77 (3), 1993 s. 319-337.

Kulinna, Pamela Hodges ve Cothran, Donetta J., “Physical Education Teacher’s Self Reported Use And Perceptions Of Various Teaching Styles”, *Learning and Instruction*, 13(6), 2003 s. 597-609.

Kumral, Orhan, “Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 2015 s. 59-68.

Lacey, Candace. H., Saleh, Amany ve Gorman, Reita (1998). “Teaching Nine To Five: A study of the Teaching Styles of Male and Female Professors”, *Educational Leadership Annual Conference*, Lincoln, NE. EBSCO host database. (ED442334), 1998.

Larenas, C. Diaz, Moran, Rodriguez. ve Rivera, Poblete, “Comparing Teaching Styles and Personality Types of EFL Instructors in the Public and Private Sectors”, *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 13(1), 2010 s. 111-127.

Liedgren, Pernilla, “Transfer Of Teaching Styles: Teaching Social Work in Iraqi Kurdistan As A Swede”, *International Social Work*, 58 (1), 2015 s. 175–185.

Lloyd, David George, *Teaching Styles And Faculty Attitudes Towards Computer Technology In Teaching And Learning At A College In Ontario*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Toronto, Toronto, 2002.

Maden, Sedat, “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 2012 s. 178-200.

Martens, Mary Lee, “Inhibitors To Implementing A Problem Solving Approach To Teaching Elementary Science: Case Study Of A Teacher In Change”, *School Science and Mathematics*, 93, 1992 s. 150-156.

Mawhinney, Thomas Stephen, *Effects Of Teaching Prescriptions On The Self-Assessed Teaching Styles And Beliefs Of Secondary School Teachers*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, St. John's University, New York, 2002.

Mazumder, Quamrul H. ve Ahmed, Kawshik, "The Effects of Teaching Style and Experience on Student Success in the U.S.A. and Bangladesh", *121st ASEE Annual Conference & Exposition*, Indianapolis, 2014.

McCollin, Evelyn, "Faculty And Student Perceptions Of Teaching Styles: Do Teaching Styles Differ For Traditional And Nontraditional Students?", *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Bowling Green KY, 2000.

McDonald, Frederick J., "Report On Phase II Of The Beginning Teacher Evaluation Study", *Journal of Teacher Education*, 27, 1976 s. 39-42.

McGowan, Sindi R., *Teaching Styles of Technical College Core and Occupational Faculty: Their Relationship to Student Achievement*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis, 2008.

McKillup, Steve, *Statistics Explained: An Introductory Guide For Life Scientists* (2. baskı), Cambridge University Press, United States, 2012.

McLeod, Carol B., *Epistemological Differences Among Community College Students With Varying Reasons For Attendance*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of New Orleans, New Orleans, 2002.

Mendoza, Steven, *Teaching Styles Of Technological Institutes Faculty In El Salvador*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, El Salvador, 2004.

Minkler, Steven, *Connecting Teaching Styles and Student Learning Styles in Community College Online Courses*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Hartford, West Hartford, 2008.

Moore, William S., *Understanding Learning In A Postmodern World: Reconsidering The Perry Scheme Of Ethical And Intellectual Development*, (Ed. Barbara K. Hofer ve Paul R. Pintrich), *Personal Epistemology: The Psychology Of*

*Beliefs About Knowledge And Knowing* (s. 17-36), Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, Mahwah, 2002.

Mosston, Muska ve Ashworth, Sara, “From Command to Discovery: Toward: A Unified Theory of Teaching”, *Centre of Teaching*, New Jersey, 1984.

Mosston, Muska ve Ashworth, Sara, *Teaching Physical Education*, Online Edition, Pearson Education, 2008.

Neber, Heinz ve Schommer-Aikins, Marlene, “Self-Regulated Science Learning With Highly Gifted Students: The Role Of Cognitive, Motivational, Epistemological, And Environmental Variables”, *High Ability Studies*, 13 (1), 2002 s. 59-74.

Nespor, Jan K., “The Role Of Beliefs in The Practice Of Teaching”, *Journal of Curriculum Studies*, 19, 1987 s. 311-328.

Neumann, Ruth, “Disciplinary Differences and University Teaching”, *Studies in Higher Education*, 26 (2), 2001 s. 135-146.

Norton, Lin, Richardson, John, Hartley, James, Newstead, Stephen ve Mayes, Jenny, “Teachers' Beliefs And Intentions Concerning Teaching in Higher Education”, *Higher Education*, 50, 2005 s. 537-571.

Özden, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003.

Özgün-Koca, Aslı ve Şen, Ahmet İlhan, “The Beliefs And Perceptions Of Pre-Service Teachers Enrolled in A Subject-Area Dominant Teacher Education Program About Effective Education”, *Teaching and Teacher Education*, 22, 2006 s. 946-960.

Öztuna Kaplan, Aysun, *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulamasındaki Yansımaları: Durum Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2006.

Palmer, James C. ve Zimble, Linda J., *Instructional Faculty and Staff in Public 2-year Colleges*, U.S. Department of Education-Office of Educational Research and Improvement, Washington, 2000.

Paulsen, Michael B. ve Wells, Charles T., “Domain Differences in The Epistemological Beliefs Of College Students”, *Research in Higher Education*, 39 (4), 1998 s. 365-384.

Perry, William, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1968.

Perry, William, *Forms Of Intellectual And Ethical Development in The College Years: A Scheme*, Rinehart and Winston, New York, 1970.

Ponterotto, Joseph G., “Qualitative Research in Counseling Psychology: A Primer On Research Paradigms And Philosophy Of Science”, *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 2005 s. 126–136.

Quirk, Mark E., *How To Learn And Teach In Medical School: A Learner-Centered Approach*, Charles C. Thomas Publishers, New York, 1994.

Ryan, Michael P., “Monitoring Text Comprehension: Individual Differences in Epistemological Standards”, 1982, ERIC tekrar oluşturulmuş versiyon (Erişim) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233300.pdf>, 02.05.2018.

Ryan, Michael P., “Conceptions Of Prose Coherence: Individual Differences in Epistemological Standards”, *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1984 s. 1226-1238.

Saracaloğlu, Seda, Aldan Karademir, Çiğdem, Dinçer, Beste ve Dedeşali, Nurhak Cem, “Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Özyeterlik ve İş Doyumlarının Belirlenmesi”, *Education Sciences*, 12 (1), 2017 s. 58-85.

Schommer, Marlene Ann, *The Effects Of Beliefs About The Nature Of Knowledge On Comprehension*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Illinois, Champaign-Urbana, 1989.

Schommer, Marlene Ann, “Effects Of Beliefs About The Nature Of Knowledge On Comprehension”, *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 1990 s. 498-504.

Schommer, Marlene Ann, "Comparisons Of Beliefs About The Nature Of Knowledge And Learning Among Postsecondary Students", *Research in Higher Education*, 34 (3), 1993 s. 355-370.

Schommer, Marlene Ann, *An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning*, (Ed. Ruth Garner ve Patricia A. Alexander), Beliefs About Text And Instruction With Text, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994a.

Schommer, Marlene Ann, "Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understandings And Provocative Confusions", *Educational Psychology Review*, 6 (4), 1994b s. 293- 319.

Schommer, Marlene Ann, "The Influence of Age And Education on Epistemological Beliefs", *British Journal of Educational Psychology*, 68, 1998 s. 551-562.

Schommer, Marlene Ann ve Walker, Kiersten, "Are Epistemological Beliefs Similar Across Domains?", *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 1995 s. 424-432.

Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Spot Matbaacılık, Ankara, 1997.

Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.

Spurgeon, Linda P. ve Moore, Gary E., "The Educational Philosophies of Training and Development Professors, Leaders, and Practitioners", *Journal of Technology Studies*, 23 (2), 1997 s. 11-19.

Stark, Joan S., "Planning Introductory College Courses: Content, Context And Form", *Instructional Science*, 28 (5), 2000 s. 413-438.

Stern, G. (1953). *Inventory Of Beliefs*. University of Chicago Press: Chicago.

Stes, Ann, Gijbels, David, ve Petegem, Peter Van, "Student-Focused Approaches To Teaching In Relation To Context And Teacher Characteristics", *Higher Education*, 55 (3), 2008 s. 255-267.

Sünbül, Ali Murat, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Eğitim Yayınevi, Konya, 2011.

Şentürk, Fatma, *7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, 2010.

Tabachnick, Barbara G., ve Fidell, Linda S., *Using Multivariate Statistics* (6. baskı), Pearson Education, United States of America, 2013.

Ülken, Hilmi Ziya, *Eğitim Felsefesi*, Ülken Yayınları, İstanbul, 2001.

Üredi, Lütfi, *İlköğretim 1. Ve 2. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2006.

Watkins, Janice Beatrice, *The Educational Beliefs and Attitudes of Title 1 Teachers in Tulsa Public Schools*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma State University, Stillwater, 2006.

Whitmire, Ethelene, “Epistemological Beliefs And The Information-Seeking Behavior Of Undergraduates”, *Library and Information Science Research*, 25, 2003 s. 127-142.

Yang, Fang-Ying, “Student Views Concerning Evidence And The Expert in Reasoning A Socio-Scientific Issue And Personal Epistemology”, *Educational Studies*, 31, 2005 s. 65-84.

Zhang, Li-fang, “Do Personality Traits Make a Difference In Teaching Styles Among Chinese High School Teachers?”, *Personality and Individual Differences*, 43(4), 2007 s. 669-679.



T.C.  
KIRIKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-44-E.4532073  
Konu: Anket izni.

04/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 Tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 Sayılı Genelgesi.  
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22/03/2017 Tarih ve E-2167 Sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünce sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrenci Mustafa OLGUN tarafından, Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. İlky DOĞAN TAŞ'ın, danışmanlığında "Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına Göre Öğretim Stili Tercihlerinin İncelenmesi " isimli tez projesi kapsamında Müdürlüğümüze bağlı ekli listelerdeki isimleri belirtilen Ortaokullarda anket çalışmasını yapmak üzere ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüzce oluşturulan Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından düzenlenen araştırma formunda adı geçen, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa OLGUN'un, Yrd. Doç. Dr. İlky DOĞAN TAŞ'ın danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı ekli listelerdeki isimleri geçen Ortaokullarda " Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına Göre Öğretim Stili Tercihlerinin İncelenmesi " konulu anket çalışmasını 06 Nisan 2017- 09 Haziran 2017 tarihleri arasında eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla yapması, yapılan çalışmanın bitiminden sonra birer nüshasının Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi şartıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İsmail ÇETİN  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
04/04/2017  
Adnan KAYIK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası KIRIKKALE  
<http://kirikkale.meb.gov.tr>  
Tel : (318) 2220133-44 ( Dahili-1611)

Ayrıntılı Bilgi: Ali DÖNMEZ Şef  
E- Posta: kirikkalemem@meb.gov.tr

## ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki form, gerekli demografik verilerin elde edilmesi amacıyla ve yalnızca tez çalışması için kullanılacaktır. Cevaplarınızı uygun kutucuklara "X" işareti koyarak vermeniz gerekmektedir.

1) Cinsiyetiniz? 1  Erkek 2  Kadın

2) Yaşınız? 1  21-30 yaş 2  31-40 yaş 3  41 yaş ve üstü

3) Branşınız?

1  Türkçe

2  Matematik

3  Fen Bilimleri

4  Sosyal Bil.

5  İngilizce

6  Din Kül. ve Ahlak. Bil.

7  Görsel Sanatlar

8  Müzik

9  Beden Eğitimi

10  Teknoloji ve Tasarım

11  Bilişim Teknolojileri

12  Diğer (Lütfen belirtiniz.) .....

4) Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılınız?

1  1-10 yıl

2  11-20 yıl

3  20 yıl ve üstü

5) Mezun olduğunuz okul ve/veya program?

1  Eğitim Fakültesi

2  Pedagojik Formasyon

3  Diğer (Lütfen belirtiniz. ....)



## EPISTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ (EİÖ)

Aşağıdaki ifadeler için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece sizin bu ifadeler ile ilgili neye inandığınızı öğrenmek istiyoruz. Her bir ifade için **kesinlikle katılmıyorum (1)** ile **kesinlikle katılıyorum (5)** aralığında sizin için en uygun olanı daire içine alınız.

Sıra No	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Yarı yarıya katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	1	2	3	4	5
2	Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	1	2	3	4	5
3	En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	1	2	3	4	5
4	Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	1	2	3	4	5
5	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	1	2	3	4	5
6	Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
7	Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	1	2	3	4	5
8	Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	1	2	3	4	5
9	Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	1	2	3	4	5
10	Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	1	2	3	4	5
11	Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	1	2	3	4	5
12	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	1	2	3	4	5
13	Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	1	2	3	4	5
14	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	1	2	3	4	5
15	Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
16	Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	1	2	3	4	5

Lütfen arka sayfaya geçiniz >>>

Sıra No	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Yarı yarıya katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
17	Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	1	2	3	4	5
18	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız.	1	2	3	4	5
20	Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	1	2	3	4	5
21	Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	1	2	3	4	5
22	Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	1	2	3	4	5
23	Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	1	2	3	4	5
24	Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	1	2	3	4	5
25	Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	1	2	3	4	5
26	İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.	1	2	3	4	5
27	Bilim insanları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	1	2	3	4	5
28	Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	1	2	3	4	5
29	Doğru (gerçek) değişmezdir.	1	2	3	4	5
30	Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	1	2	3	4	5
31	Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	1	2	3	4	5
32	Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
33	Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	1	2	3	4	5
34	Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	1	2	3	4	5
<b>Maddeler bitti. Teşekkür ederiz.</b>						

## Epistemolojik İnanç Ölçeği

### Kullanım İzni (Ekran Görüntüsü)

deryakulu@ankara.edu.tr

Gelen Kutusuna taşı Diğer

1 ileti dizisinden 1.

### EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Gelen Kutusu

**Mustafa OLGUN** <unknownyet.mail@gmail.com> 22 Nis ☆ ↶ ↷  
Alıcı: deryakulu

Merhaba hocam. Kırıkkale Üniversitesi lisansüstü öğrencisiyim. Eğer müsadeniz olursa tez çalışmamda Schommer' dan Türkçeye uyarladığınız ve 2005' de faktör yapısını yeniden incelediğiniz Epistemolojik İnanç Ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçeğin uygulanaşı ve değerlendirilmesi ile ilgili ek bilgiye ihtiyacım var. Gönderirseniz çok sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.

**Deniz.Deryakulu@ankara.edu.tr** 24 Nis ☆ ↶ ↷  
Alıcı: bana

Merhaba Mustafa Bey,

Ekte ölçeğin nasıl kullanılacağı bilgilerini içeren makaleler yer almakta. Kolay gelsin.

Prof. Dr. Deniz Deryakulu

2 Ek

Deniz&Şener1.pdf Deniz&Şener2.pdf

### 3. BÖLÜM - ÖĞRETİM STİLİ ÖLÇEĞİ (ÖSÖ)

Aşağıda ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 40 madde bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifadeye, **tamamen katılıyorsanız “7”** yi, **hiç katılmıyorsanız “1”** i daire içine alınız. Eğer ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, **1 ile 7 arasında** size en yakın dereceyi daire içine alınız.

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


1	2	3	4	5	6			7		
Hiç katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Biraz katılmıyorum.	Kararsızım.	Biraz katılıyorum.	Katılıyorum.			Tamamen katılıyorum.		
20	Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.			1	2	3	4	5	6	7
21	Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırıyorum.			1	2	3	4	5	6	7
22	Derslerde verdiğim ödevlerin (görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.			1	2	3	4	5	6	7
23	Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.			1	2	3	4	5	6	7
24	Dersteki etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için insiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.			1	2	3	4	5	6	7
25	Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.			1	2	3	4	5	6	7
26	Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.			1	2	3	4	5	6	7
27	Bu ders (dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.			1	2	3	4	5	6	7
28	Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.			1	2	3	4	5	6	7
29	Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkındaki önerilerini öğrenmek isterim.			1	2	3	4	5	6	7
30	Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.			1	2	3	4	5	6	7
31	Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler.			1	2	3	4	5	6	7
32	Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir.			1	2	3	4	5	6	7
33	Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.			1	2	3	4	5	6	7
34	Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.			1	2	3	4	5	6	7
35	Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.			1	2	3	4	5	6	7
36	Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.			1	2	3	4	5	6	7
37	Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.			1	2	3	4	5	6	7
38	Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzelten bir rehber olarak görürler.			1	2	3	4	5	6	7
39	Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.			1	2	3	4	5	6	7
40	Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.			1	2	3	4	5	6	7

## Öğretim Stilleri Ölçeği

### Kullanım İzni (Ekran Görüntüsü)

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

Re: Öğretim Stilleri Ölçeği!

 Lütfi Üredi [lutfiuredi@mersin.edu.tr](mailto:lutfiuredi@mersin.edu.tr)  
Dün, 11:29  
Siz

Bu gönderen sahtekarlık algılama denetimlerimizden geçemedi, gönderen farklı biri olabilir.

Mustafa Gönül rahatlığı ile kullanabilirsin.  
Başarılar diliyorum. Kolay gelsin.

15 Şubat 2017 22:46 tarihinde mustafa .. <[mywindows.mm@hotmail.com](mailto:mywindows.mm@hotmail.com)> yazdı:

Hocam merhaba, ismim Mustafa OLGUN.

Kırıkkale Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü-Eğitim Programları ve Öğretim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamı öğretim stilleri konusunda yapıyorum. Eğer izniniz olursa araştırmamda Grasha'dan uyarladığınız "Öğretim Stilleri Ölçeği" ni kullanmak istiyorum.

Yanıtlarsanız çok sevinirim.

Tel: 0505 735 04 22