

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

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIYLA ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Murat EKİCİ ¹
Erdoğan KAYA ²

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between social studies teachers' epistemological beliefs and their teaching styles. Survey model was used in the study. The participants' epistemological belief levels were measured with "Epistemological Belief Scale" (EBS) which was developed by Schommer (1990) and adapted to Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk (2002). The data regarding the participants' teaching styles were gathered using "Grasha Teaching Style Inventory" (TSI) which was developed by Grasha (1996) and adapted to Turkish by Üredi (2006). With respect to the participant teachers' demographical characteristics, Personal Information Form was used. The participants were 202 social studies teaching working at the state and private schools within the borders of Eskisehir province in 2013-2014 school year. The data were analysed in SPSS 20.0. The analyses of the research data showed that the participants strongly believed that learning depends on effort. As for the analyses on the relationship between the participants' epistemological beliefs and teaching styles they adopted, it was revealed that the belief in the existence of only one truth had a weak and positive relationship with expert teaching style while having a moderately positive and statistically significant relationship with authoritative teaching style. It was found that there was a weak, negative and statistically significant relationship between personal model teaching style and the belief that learning is based on effort.

Key Words: Belief, epistemology, epistemological beliefs, teaching style, social studies teaching.

Özet

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada katılımcıların epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesinde Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türk diline uyarlanmış "Epistemolojik İnanç Ölçeği" (EİÖ), katılımcıların öğretim stillerinin tespit edilmesinde ise Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" (ÖSÖ) kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik olarak da Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili sınırları içinde resmi ve özel okullarda görev yapan 202 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Verilerin analizleri SPSS 20.0 paket programıyla yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizleri sonucunda katılımcıların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna yüksek düzeyde inandıkları belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizlerde ise Tek Doğrunun Var Olduğuna inanç boyutuyla uzman öğretim stili arasında düşük, otoriter öğretim stiliyle orta derecede pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kişisel model öğretim stili ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna inanç boyutu arasında düşük ve negatif düzeyde istatistiksel anlamda bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnanç, epistemoloji, epistemolojik inanç, öğretim stili, sosyal bilgiler öğretimi.

¹ Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. Ankara. muratekici@anadolu.edu.tr

² Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. Eskişehir. erkaya@anadolu.edu.tr

Giriş

Günümüz kültür ve toplumlarının hızlı bir gelişim ve değişim süreci içinde bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bilginin gerek edinilmesi gerekse yayılmasına olan katkısıyla hemen her alandaki değişim ve gelişmelerin temel aracı olarak görülen eğitimi, toplumun diğer alanlarındaki (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) değişimlerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bilgi toplumunda egemen olan üretim paradigması, eğitilmiş insanın tanımı ve öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları etkilemiştir. Bu bağlamda gelişim ve değişim rüzgârının karşısında ayakta kalabilecek ve aynı zamanda katkı yapabilecek bireyler yetiştirmek için eğitime duyulan gereksinimin giderek arttığı söylenebilir (Genç ve Eryaman 2007). Bilginin temel yapısında yaşanan bu değişiklikler eğitim-öğretim sürecine yansımış ve eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Böylece öğrencilerin sadece bir “kayıt cihazı” gibi görüldüğü geleneksel öğretmen merkezli eğitimden uzaklaşmaya başlanmıştır. Öğrencilerin merkeze alındığı, öğrenme ortamlarının öğrencinin ihtiyaç ve ilgisine göre hazırlandığı ve öğretmenin rehber olarak görüldüğü bir yaklaşıma geçilmiştir (Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. 2005; Gömleksiz, 2005; Kıroğlu 2006). Yapılandırmacılık olarak adlandırılan bu yeni yaklaşım, bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi teorisi (Walsh, 1997, akt. Rodriguez, 1998), epistemolojik bir kuram (Akpınar, 2010) veya öğrenmenin doğasını açıklayan bir epistemoloji ya da felsefi bir açıklama (Richardson 1997, Simpson 2002) olarak tanımlanabilir.

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

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

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreç (Yurdakul 2010, s 41) olmakla birlikte tek öğrenme modeli değil, bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli “eklektik” bir modeldir. Dolayısıyla sadece tümevarım yöntemini kullanan bir model değil, nerede tümevarım nerede tümdengelim kullanacağına karar vermeyi, bireye ve öğretmene bırakan esnek bir modeldir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme “*bireyin kendi kendine öğrenmesi*” değil, “*bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenmesi*” şeklinde gerçekleştiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenin rol ve sorumluluklarının azalmak yerine arttığı ileri sürülebilir (Yapıcı, 2007). Yapılandırmacı

yaklaşımında bir öğretmenin rolü, yalnızca bilgi aktarmak değil, sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirmektir. Böylece öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998).

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

Günümüzdeki değişim ve dönüşüm sürecinde birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de son yıllarda eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışma ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Demirel ve Gültekin 2002, s: 125; Güven 2008). Bunlardan bazıları eğitim programları alanında olup 1924’ten günümüze kadar sürmüştür. 2004 yılında da programlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakim olmuştur. Böylece eğitim sisteminde, istendik bireylerin niteliklerini (bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim vb.) doğrultusunda, köklü düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır (Yaşar vd. 2005; Gömleksiz 2005; Kiroğlu 2006). Bu değişikliklerle Türk eğitim sisteminin fikri alt yapısı, tek düze mantık yerine çoklu neden-sonuç ilişkisine dayalı bir anlayışa oturtulmaya çalışılmıştır (Gündoğar, 2006). Yapılandırmacılık temelli programla öğretmen ve öğrencinin üstlendiği roller önceki programlara göre değişmiştir. Böylece öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrencinin bilgiyi öğrenmesine, yapılandırmasına rehberlik eden rolünü üstlenmiştir. Öğrenci ise bilgiyi yaşantısı sonucu sürece etkin olarak katılarak yapılandıran bir rol almaya başlamıştır (Erdem, 2005).

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

Bilgiyi araştıran felsefi bir akım olarak tanımlanan epistemoloji, bireyin gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, nasıl öğrenildiğine, öğretildiğine ve üretildiğine dair bakış açısını belirlemektedir (Tezci ve Uysal, 2004). Epistemolojik inançlar da, bireyin bilginin ne olup olmadığı, öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgili bireysel inançlar (Schommer, 1990) olarak tanımlanabilir. Schommer, bireysel epistemolojinin bilginin örgütlenmesi, kesinliği, kaynağı, kazanımının kontrolü ve kazanım hızını kapsayan beş boyutlu bir inanç sistemi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca o bireylerin epistemolojik inanç düzeylerinin farklılıklar gösterebileceğini belirtmektedir. Gelişmiş/olgunlaşmış bir inanç düzeyine sahip bireylerin daha bilgili ve deneyimli olduğu ve ağırlıklı olarak bilginin gelişmekte olduğuna, bilginin çok az bir kısmının

kesin/değişmez olduğuna inandıklarını vurgulamaktadır. Gelişmemiş/olgunlaşmamış inanç düzeyine sahip bireylerin ise daha tecrübesiz olduklarını ve bilginin büyük oranda kesin/değişmez olduğuna inandıklarını belirtmektedir. Gelişmiş bir inanç düzeyine sahip bireyler bigiyi ele alırken daha eleştirel yaklaşırken, inanç düzeyi düşük olanların bilgiyi daha kabul edici bir yapıya sahip olduklarını vurgulamıştır (Schommer, 1990,1994).

Eğitim penceresinden bakıldığında epistemolojik inanç ile ilgili olarak yapılan çalışmaların daha çok bilginin tanımı, nasıl oluşturulduğu, nasıl değerlendirildiği ve bilmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde odaklandığı görülmektedir (Hofer, 2002). Bireyin düşünce ve davranışları üzerinde inançların güçlü belirleyici etkisi, eğitimcilerin çeşitli kategorideki inançları, öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate almalarını zorunlu kılmıştır. Eğitim alanındaki çeşitli kuramlar zaman zaman farklı türdeki inançları ön plana çıkarmış ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmiştir. Örneğin; disiplinlerin öğretimi üzerine odaklanan yaklaşımlar, temel ilgileri öğrenci ve öğretmenlerin fen, matematik, tarih vb. gibi içerik alanlarına ilişkin inançlarına yönelmiştir. Sosyo-bilişsel kuram öz yeterlilik inançlarının, sosyal öğrenme kuramı ve yükleme kuramı denetim odağı inançlarının, bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuram öz kavramı, öz saygı gibi bireylerin kendilerine ilişkin çeşitli inançlarının ve yapılandırmacılık yaklaşımı ise bilgi ve öğrenmeyle ilgili inançlarının yani epistemolojik inançlarının üzerine yoğunlaşmıştır (Deryakulu, 2006).

Epistemolojik İnançlara İlişkin Yaklaşımlar

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

Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Etmenler

Epistemolojik inançlarla ilgili yapılan çalışmalarda, bu inançların doğuştan getirilen değişmez bir kişilik özelliği olmadığı, zamanla, değişebilen psikolojik bir yapıya sahip olduğu ve bu gelişimsel süreçte epistemolojik inançların bazı etmenler tarafından etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu etmenlerin başlıcaları; *yaş, cinsiyet, zihinsel gelişim, sınıf düzeyi, yaşanan yerleşim alanı, aile yapısı, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, denetim odağı, öğrenim görülen alan, ve içinde yaşanan kültür, not ortalaması, lise türü, fakülte, sosyo-ekonomik durum, branş, uyruk, teknolojiyi kullanma vb.* olarak sıralanmaktadır (Hofer ve Pintrich 1997; Schommer 1998; Brownlee ve diğerleri 2001; Schommer-Aikins ve Neber 2002; Buehl 2003; Schommer-Aikins 2004; Deryakulu 2006; Chan ve Elliot 2004).

Epistemolojik İnançların Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkileri

Öğrenmenin gerçekleşme biçimine dayalı olarak öğrenme ortamlarının tasarlanması epistemolojik inançlarla bağlantılı olarak değişime uğramaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimin tasarlanması ve uygulanması aşamalarında etkili olduğu Hannafin ve Hill (2002) ve öğretmen inançlarının öğretme davranışlarını belirleyen önemli bir etmen olduğu savunulmaktadır (Karhan, 2007). Epistemolojik inançların akademik başarı, okula yönelik tutum, düşünme biçimi, öğretim stratejileri ev yöntemleri gibi çeşitli eğitim süreçlerini de etkilediği görülmektedir (Deryakulu, 2004; 2006; Özkal, Tekkaya, Çakıroğlu ve Sungur, 2009; Karhan, 2007; Kaleci, 2012).

Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Görüşler

Bireylerin tüm kararları ve davranışlarının altında sahip oldukları inançların yattığı söylenebilir. Düşünce ve davranışlar üzerinde sahip olduğu etki, eğitimcilerin birçok kategorideki inancı öğrenme ve öğretme süreci açısından dikkate almalarını gerektirmiştir (İçen, 2012). Son yıllarda psikologlar ve eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Bunun nedeni, bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların, öğrenme süreçleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuş olmasıdır (Deryakulu 2006).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitimsel ve demografik özellikleri ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Hofer, 2002; Odgers, 2003). Bu araştırmalardan birinde, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve uygulamış oldukları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Odgers, 2003). Bu çalışmanın en ilginç noktalarından birisi, kendisini çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olarak belirten öğretmenlerin yalnızca çok az bir kısmının, bu anlayışı sınıf ortamına yansıtıyor olmasıdır.

Maggioni ve Parkinson (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin bilgi, deneyim, epistemik biliş, epistemolojik inançları ve pedagojik uygulamaları üzerine etkisi incelenmiş ve öğretmen eğitimi üzerine önerilerde bulunulmuştur. Errington (2004)'un yapmış olduğu bir çalışmada ise, öğretim elemanlarının öğretimdeki değişim ve yeniliklerine olan bakış açıları ve kabullenme düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığı araştırılmış ve belirlenmiştir.

Bireylerin davranışlarını açıklamada etkili oldukları görülen epistemolojik inançların, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin önemin giderek daha çok hissedildiği bir dönemde tartışılması, bu tartışmanın özellikle de öğretmenler üzerinden yapılması oldukça anlamlıdır. Zira öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi yaşamları hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olmaktadır (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008). Bununla birlikte, var olan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının genelde benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını, özelde de sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında seçip kullandıkları öğretim stratejilerinin niceliği ve niteliği üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bunun da öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerde oluşan çeşitli öğrenme çıktılarını etkilediği anlaşılmaktadır (Deryakulu, 2006, s: 263). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmaların, öğretmen özelliklerine yönelik diğer boyutlara göre daha az sayıda olması dikkat çekicidir. İnançların değiştirilebileceği ya da geliştirilebileceği düşünülürse öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması öğretmenlerin daha nitelikli öğretim gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilir. Ayrıca buna bağlı olarak da öğrencilerin daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeleri, akademik başarılarını artırmaları, yaşam boyu öğrenme konusunda daha yetkin ve başarılı olmalarını sağlayabilir.

Öğretmen inançları, eğitim programlarının başarısı, öğrenme ve öğretme durumlarının tasarlanması ve strateji, yöntem-teknik, araç-gereç kullanımını belirleyecek önemli bir etmendir. Bu nedenle eğitimciler, öncelikle öğretmen inançlarını saptamak ve bunları olumlu yönde değiştirme çabasında olmalıdırlar (Karhan, 2007).

Epistemolojik inançlarda etkili olan bireysel farklılıkların, öğretim stilleri üzerinde de etkili bir etmen olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinde her bireyin birbirinden farklı olarak değerlendirilmesi ve etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Yüzyıllardır eğitimcilerin ilgisini çeken bireysel farklılıklar; zekâ, yetenek, beceri ve öğrenme özellikleri vb. kişisel özellikleri kapsamaktadır. Bir taraftan eğitimcilerin kuramsal çalışmalarına yön veren bireysel farklılık olgusu, ne yazık ki uygulamada genellikle göz ardı edilmektedir (Ekiçi, 2003). Bireysel farklılıklar, insanın tüm hayatını etkilediği gibi öğrenme ve öğretme ile ilgili

süreçleri de etkiler. Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin dikkate alınmadığı, göz ardı edildiği ortamlarda eğitim-öğretim sürecinin sekteye uğrayacağı söylenebilir. Bireysel farklılıkların eğitimdeki öneminin artması sonucunda son yıllarda öğrenme stilleriyle birlikte öğretim stillerine de, eğitim bilimleri alanyazınında sıkça yer verilir olmuştur (Kolay, 2008).

Öğretim Stili

Sınıf ortamında öğretme ve öğrenmenin başarılı olmasında, öğretim stilleri dikkate alınması gereken bir öge olarak ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenlik mesleğinin uygulanmasında etkili bir etmen haline gelmiştir (Maden, 2012). Öğretim stili kavramı, öğretmenin sınıftaki ses tonunu, beden dili kullanımını, öğrencilere yaklaşımını, bilgiyi aktarmadaki rolünü, öğrencilerle etkileşimde bulunma şeklini, sınıfta öğretimi gerçekleştirirken kullandığı yöntemleri kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Mertoğlu, 2011).

Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel fark ve öğrenme özelliklerini dikkate alarak kendi stillerini buna göre şekillendirmeleri gerektiği ileri sürülebilir. Burada öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stili önem kazanmaktadır. Çünkü öğretim stili öğretmenin öğretmeye ve öğrenmeye olan yaklaşımları ile ilgilidir. Bu yaklaşımlar öğretmenlerin öğretim programı, yöntemi, öğretim ortamı ve kullandıkları araç-gereçlere yönelik tutumlarını şekillendirmektedir (Kaleci, 2012).

Okullarda nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesinde en güçlü etmenlerden biri olan öğretmenin (Golla ve Guzman, 1998, Akt. Artvinli, 2010), öğrenci ile birlikte öğrenme-öğretme sürecinin diğer dinamiklerini (okul, sınıf, program, materyal vb.) etkilediği söylenebilir. Öğretimin amaca ulaşmasında öğretmenin alan bilgisi, pedagojik yeterliği, mesleki öz yeterliği, iletişim becerisi ve öğretim deneyimi çok önemlidir. Öğretmenin sahip olduğu öğretim deneyimleri ve birtakım kişisel özellikleri de (zekâ, ilgi alanları, sosyokültürel düzey vb.) öğretimi de şekillendirmektedir. Aynı konunun farklı biçimde işlenmesi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili olduğu gibi öğretim stilleri ile de ilgilidir (Maden, 2012). Öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme sürecinde oynadıkları rol onların sınıf içindeki davranışlarının tamamı olarak da nitelendirilen öğretim stillerini ortaya koymaktadır (Aktan, 2012).

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

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

Öğretim stili kavramına ilişkin olarak, bir öğretmenin özellikle içerik değiştiğinde devam ettirdiği öğretimsel davranışlar (Fischer ve Fischer, 1979), öğretim süreci içinde sergilediği davranışlar (Ellis, 1979) ya da öğretim sürecinde öğrencilerle etkileşim

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

Heimlich ve Norland (2002)'a göre öğretim stili, öğretmenin öğretim davranışı tercihidir. Bu tercihte esas olan unsur öğretmenin öğretim davranışları ile öğretim inançlarının birbirleri ile uyum içinde olmasıdır. Bu düşünceden hareketle öğretim stilineki önemli belirleyicilerden birinin inançlar olduğu söylenebilir. Heimlich ve Norland (2002) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim inanç ve değerleri ile öğrenme öğretme sürecindeki davranışlarını birbiri ile örtüştürme çabası olarak tanımlamıştır.

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

Alanyazında öğrenme ve öğretim stilleri ilgili birçok çalışma yapmış olan Grasha (2002a)'ya göre öğretim stili, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlardır. Bunlar, öğretmenlerin sınıf ortamındaki davranışları, performansları, inançları, ihtiyaçları ve mesleki bilgilerinin özel bir görünüşüdür.

Öğretim Stili Modelleri

Alanyazın incelendiğinde araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışları incelemek ve sınıf içinde uyguladıkları farklı yaklaşımları açıklamak amacıyla öğretim stili ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalarda öğretim stilinin doğasını anlamak amacıyla bunu oluşturan bileşenlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu bileşenlerin belirlenmesi için yapılan çalışmalar öğretim stilleriyle ilgili farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Her bir model farklı bileşenler bağlamında stili açıklamaya çalışmaktadır (Aktan, 2012). Öğretim stili ile ilgili alanyazında çok sayıda model bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

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

Öğretim stilleri üzerine birçok çalışması bulunan Grasha öğretmenlerin öğretim sürecinde tercih ettikleri beş öğretim stili olduğunu belirlemiş ve bunları şu şekilde açıklamıştır:

Uzman: Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları deneyime ve bilgiye sahiptirler. Kendi yetkisini artırmak için öğrencileri zorlayarak ve detaylı bilgileri göstererek öğrenciler arasında bir uzman olarak statüsünü korumaya gayret eder. Bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilenirler.

Otoriter: Öğrenciler için davranış kuralları, öğrenme amaçları ve beklentileri oluşturmak, olumlu ve olumsuz geri bildirimler sağlamakla ilgilenirler. Ayrıca

öğrencilerin öğrenmeye ihtiyaç duydukları yapıları sağlamakla ve onların görevleri yapmaları için doğru, kabul edilebilir ve standart yollarla ilgilenirler.

Kişisel Model: Kişisel örnek tarafından yapılan öğretimde düşünme ve davranışın nasıl olacağına ilişkin bir prototip oluşturulduğuna inanılır. Bu stilde öğretmen öğretim yaklaşımını gözlemlemeleri ve daha sonra taklit etmeleri için öğrencileri teşvik eder ve bir şeyleri nasıl yapacaklarını göstererek öğrencilerini denetler, kılavuzluk eder ve yönlendirirler.

Kolaylaştırıcı: Öğrenci-öğretmen etkileşiminin doğasına vurgu yaparlar. Hem bağımsız öğrenme etkinlikleri hem de işbirliği konusunda cesaretlendirerek öğrencileri yönlendirir ve onlara kılavuzluk ederler. Bu stilde öğretmen, alternatifleri önermek, seçenekleri keşfetmek, sorular sormakta iyidir ve bilinçli seçimler yapmak konusunda öğrencileri cesaretlendirirler. Genel amaç öğrencilerdeki bağımsız eyleme geçme, sorumluluk alma ve girişimcilik kapasitesini geliştirmektir. Öğretmen, projeler üzerinde öğrencilerle işbirlikli şekilde çalışır ve olabildiği kadar öğrencilerine yönlendirme destekleme ve teşvik sağlamaya yönelik çalışır.

Temsilci: Bağımsız bir şekilde ödevleri yerine getirmek için öğrenci kapasitelerini geliştirmekle ilgilenir. Öğrencilerin kendi kendini yöneten, kendi öğrenmelerini gerçekleştiren bireyler olmalarını sağlamakla ilgilenirler. Öğrenciler bağımsız bir şekilde ya da özerk bir takımın parçası olarak projeler üzerinde çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerin talebi doğrultusunda bir danışman ve kaynak kişi olarak ulaşılabilir durumdadır (Grasha ve Hicks, 2000).

Öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin sınıf ortamında birden fazla öğretim stilini kullanabildiklerini belirleyen Grasha (2002), öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Bu gruplar; *uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman* şeklindedir. Tüm öğretim stili gruplarında *uzman* öğretim stiline olması öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim Stili Tercihini Etkileyen Etmenler

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretim sürecinde öğretim stili tercihlerini etkileyen sekiz etmenin olduğu görülmüştür. Bunlar, öğrencilerin özellikleri ve yetenekleri, öğrencilerin kişiler arası verimli ilişkiler kurma istekleri, öğrenme stilleri, öğretmenlerin öğrenme görevlerini kontrol etme ihtiyaçları, konu alanı ve amaçlar, zaman, durumsal talepler, öğrenme ortamı sayılabilir. (Wilson, 1997; Ling ve Man, 2000; Vaughn, Rey ve Baker, 2001; Grasha, 2002; Üredi, 2006). Bu etmenlerin öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilini etkileyen bu etmenler hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlarsa eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencileri ile daha etkili ve olumlu ilişkiler kurabilecekleri gibi öğrencilerin akademik başarılarına da önemli katkılar sağlayabilirler.

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

Tanımlar

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

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

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stilleri belirlenerek, onların bu özellikleri arasındaki ilişki irdelenmeye çalışılmıştır. Yukarıda belirtilen temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyleri nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim stilleri nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançlarının, öğretim stilleri ile ilişkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde çalışılmaktadır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Bu araştırmada Eskişehir ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyleri ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili sınırları içinde resmi ve özel okullarda görev yapan 219 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş ancak araştırmaya gönüllü olan 202 (% 92.2) Sosyal Bilgiler öğretmenine ulaşılabilmektedir. Bu oran, katılımcıların evreni temsili konusunda yeterli olduğunun işareti olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin 111'i kadın 91'i erkektir. Katılımcıların çeşitli özellikleri aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

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

	Diğer	106	52.5
Görev Yapılan Okul Türü	Resmi	192	95.1
	Özel	10	4.9
	Düşük	55	27.2
Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Orta	127	62.9
	Yüksek	20	9.9
	Var	38	18.8
Görev Yapılan Okulun Sosyal Bilgiler Dersliği	Yok	164	81.2
	Toplam	202	100.0

Verilerin Toplanması

Veri toplamak için kişisel bilgi formu, epistemolojik inanç ölçeği ve öğretim stili ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Epistemolojik inançlar ise, çeviri ve uyarlamasıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılmış olan Schommer’a (1990) ait “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ile saptanmıştır. Öğretim stillerinin belirlenmesinde ise Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçekler uygulanmadan önce, Schommer’in Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin Türkçe versiyonu için Deryakulu’ndan ve Grasha-Reichmann’ın Öğretim Stili Ölçekleri’nin Türkçe versiyonları için de Üredi’den gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden de gerekli izin alınmıştır.

Veri toplama süreci 2013 Kasım-2014 Mayıs tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeklerin Eskişehir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine uygulanmasından önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak çalışmaya katılıp katılmayacakları öğrenilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden randevu alınarak tespit edilen uygun zaman dilimi içerisinde ölçekler uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında zaman sınırlaması konulmamış olup her bir uygulama ortalama 40 dakika sürmüştür. Ayrıca uygulama esnasında araştırmacı bizzat katılımcıların yanında bulunarak ölçeklerin içten bir şekilde doldurulmasını sağlamaya çalışmıştır. İçten bir şekilde doldurulmadığı gözlenen formlar işaretlenerek değerlendirilmenin dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Stilleri Ölçeğinden elde edilen verilerin öncelikle normal dağılıma sahip olup olmadıklarına bakılmış, normal dağılıma sahip olan verilerin ayrıca homojen olup olmadıkları analiz edilmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Stilleri Ölçeğinden toplanan veriler yüzde frekans şeklinde tablolastırılarak sunulmuştur. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç düzeyleri ile tercih ettikleri Öğretim Stilleri arasındaki ilişkiye ilişkin veri setlerinin analizlerinde normal dağılım sergileyenlerde Pearson korelasyon analizi, normal dağılım göstermeyenlerde ise parametrik olmayan Spearman korelasyon analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bütün bu istatistiksel analizler bilgisayar ortamında SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programıyla yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları, öğretim stilleri ve aralarındaki ilişkiler ele alınmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu boyutlar; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBOİ), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBOİ) ve Tek Doğrunun Varlığına Olan İnançtır (TDVOİ). İnançlar, Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)'ün ortaya koyduğu düzey ölçütleri doğrultusunda ve Tablo 2'de yer aldığı şekli ile betimlenmiştir. Buna göre epistemolojik inançlar alt, orta ve yüksek düzeylerde değerlendirilmiştir.

Tablo 2.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Düzey Belirleme Ölçütleri

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

Katılımcıların Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlara, Tablo 3'te yer verilmiştir. İlgili tabloda katılımcıların, epistemolojik inanç düzeyleri açısından nasıl bir dağılım gösterdikleri sunulmuştur.

Tablo: 3.

Katılımcıların epistemolojik inanç düzeyleri ve alt boyutlara göre dağılımı

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

* Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

** Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç

*** Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç

K: Soru Sayısı, **n:** Kişi Sayısı

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 202 katılımcının Epistemolojik İnanç Ölçeği alt ölçek puan ortalamaları değerlendirilebilmektedir. Buna göre ÖÇBOİ

boyutunda puan ortalamasının \bar{X} =35,41 olduğu görülmektedir. ÖYBOİ boyutunda ise

\bar{X} =18,86 ortalamasıyla karşılaşılmaktadır. TDVOİ boyutundaki ortalamasının da \bar{X} =24,24 olduğu gözlenmektedir. Bunun yanı sıra standart sapma (S_x) değerinin aritmetik ortalamaya

(\bar{X}) göre çok küçük ya da çok büyük bir değer almadığı söylenebilir.

Tablo 3'te katılımcıların epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin dağılımları da yer almaktadır. Buna göre ÖÇBOİ boyutunda katılımcıların önemli bir kısmının (n=173; %85,6) düşük düzeyde toplandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra aynı boyutta sadece 25 katılımcının (%12,4) orta ve 4 (%2,0) katılımcının yüksek düzeyde yer

aldıkları gözlenmektedir. ÖYBOİ boyutunda da benzer bir durumun olduğu söylenebilir. Çünkü bu boyuta ilişkin dağılımlarda katılımcıların yarıdan fazlasının (n=110; %54,5) düşük düzeyde, 82'sinin (%40,6) orta düzeyde ve 10'unun (%5,0) yüksek düzeyde yoğunlaştıkları görülmektedir. TBDVOİ boyutunda ise diğer iki alt boyutun aksine katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=140; %69,3) orta düzeyde yer aldıkları gözlenmektedir. Bu boyutta düşük düzeydeki katılımcıların sayısı 48 (%23,8) ve yüksek düzeydeki katılımcıların sayısı ise 14 (%6,9)'tür.

Öğretim Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin betimsel istatistikler de yapılmış ve Tablo 4'te bunlara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların öğretim stillerine ilişkin betimsel istatistikler

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

n: Kişi sayısı

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

Tablo 5.

Katılımcıların öğretim stili tercihleri

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

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

Epistemolojik İnançlar İle Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançların, öğretim stilleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak kullanılan ölçeklerin normallik dağılımlarına bakılmış ve Tablo 6'da bunlara yer verilmiştir.

Tablo 6.

Araştırmada incelenen ölçeklere ait normallik dağılım sonuçları

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

*p>.05

Normallik testi sonuçlarına göre normal dağılım koşulunu sağlayan (p>.05) veri setlerinin birbirleri ile ilişkisinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de görülebilir.

Tablo 7.

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

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

** p<.01

Normal dağılım koşulunu sağlayan değişkenler arasında Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği'nin alt ölçekleri ile Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin TDVOİ boyutu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen korelasyon katsayıları ($r_{(Uzman-TDVOİ)}=,233$; p<.01), ($r_{(Otoriter-TDVOİ)}=,360$; p<.01), ($r_{(Kolaylaştırıcı-TDVOİ)}=-,015$; p>.05) ve

($r_{(Temsilci-TDVOİ)} = ,097$; $p > .05$) olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011)'e göre .00 ile .30 arasındaki korelasyon katsayıları düşük, .30-.70 arasındaki korelasyon katsayıları orta ve .70 ile 1.00 arasındaki korelasyon katsayıları ise değişkenler arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna dayalı olarak TDVOİ boyutu ile Uzman öğretim stili arasında düşük, Otoriter öğretim stili arasında ise orta derecede pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. TDVOİ boyutu ile Kolaylaştırıcı öğretim stili arasında negatif ve düşük, Temsilci alt boyutunda ise pozitif ve düşük bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Ayrıca bu iki öğretim stili ile TDVOİ boyutu arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Normal dağılım koşulunu sağlamayan veri setlerinin birbirleri ile ilişkisinde ise Spearman Sıra Farklar Korelasyon Katsayısı (r_s) hesaplanmış ve sonuçlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

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

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

** $p < .01$

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

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın alt amaçları çerçevesinde elde edilen sonuçlar sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları, öğretim stilleri ve bunlar arasındaki ilişkiler olarak ortaya konulmuşlardır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalamalarının “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç*” boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu boyut içerisinde ise düşük (gelişmiş) ve orta (az gelişmiş) düzeyde en yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin ikinci en yüksek ortalamaya sahip ölçek boyutunun “*Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç*” olduğu gözlenmektedir. Bu boyutta

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşük (gelişmiş) ve orta (az gelişmiş) düzeyde bir inanca sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin “Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutuna ilişkin bulgularına bakıldığında ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak orta (az gelişmiş) düzeyde bir inanca sahip oldukları fark edilmektedir. Yine bu boyutta dikkat çeken diğer bir bulgunun da düşük (gelişmiş) düzeye sahip öğretmenlerin dahi araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte biri oranında olmasıdır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olması, gelişmiş bir inanca sahip ve yeniliğe açık olmalarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bazı öğretmen tercihlerinin “Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda toplanmasıysa daha az gelişmiş geleneksel inançlara da sahip olduklarını göstermektedir. Epistemolojik inançlara ilişkin bu sonuçlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hem gelişmiş hem de geleneksel yanlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilindiği gibi 2005 yılından bu yana Türk eğitim sistemi, yapılandırmacı eğitim anlayışına göre şekillendirilmektedir. Öğretmenlerin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında gelişmiş inançlara sahip olması, onların yapılandırmacı eğitim anlayışına yakın olduklarını gösteren bir işaret olarak algılanabilir. “Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise daha az gelişmiş yani geleneksel inançlara sahip olmaları, halen geleneksel eğitim uygulamalarına inanmaları hatta sürdürmelerinin bir göstergesi sayılabilir. Bu durum, alanyazında Eren (2006)’ın “fen, sosyal ve eğitim bilim alanlarında tek doğrunun var olduğuna ilişkin genel epistemolojik inançların, geçiş aşaması görünümü sergilediği” biçimindeki sonucuyla benzerlik göstermektedir. Aynı araştırmacının “Öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç boyutlarında ise gelişmiş bir inanca sahip oldukları” sonucunun da tutarlılık içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stillerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri de belirlenmiştir. Ayrıca öğretim stilleri tercih edilme oranının % 2.0 ile % 49.0 arasında değiştiği görülmüştür. En az tercih edilen stilin % 2’lik bir oranla ile “Otoriter” iken en fazla tercih edilenin ise % 49 ile “Kolaylaştırıcı” olduğu anlaşılmıştır.

Bulgularda da görüldüğü gibi Grasha (1996) araştırmalarının sonucunda, öğretmenlerin tek öğretim stiline sahip olmadıklarını görmüş ve Öğretim Stilleri Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre onları dört gruba ayırmıştır. Yapılan araştırmada da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bünyelerinde birden fazla öğretim stilini topladıkları belirlenmiştir. Ancak onların en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun % 50 ile Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman olduğu tespit edilmiştir.

Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman öğretim stilini tercih eden öğretmenlerin öğrenmeyi desteklemek için etkinlikler düzenleyen, sınıf içi etkileşimi kolaylaştıran ve öğrenme-öğretme sürecine yön veren bir yapıya sahip oldukları bilinmektedir. Bu stile sahip öğretmenlerin bir başka özelliği ise, zamanlarının büyük bir kısmını öğrencilerin davranışlarını izleyerek, sorularını yanıtlayarak ve eleştirel düşüncelerini teşvik ederek geçirmeleridir (Grasha, 1996; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Grasha (1996)’ya göre bu öğretim stillerine sahip öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye yardım etmek için süreç üzerinde belirli bir kontrol sağlarlar. Öğretim süreci, öğrencilerin katılım, etkileşim, yorum ve sorgulamalarına dayalı olduğu için öğrenciler bu süreçte bağımsız karar ve sorumluluk alabilirler. Ayrıca öğretmenlerini danışman olarak gören öğrenciler, sınıf içinde fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebilirler.

Grasha (2002) tarafından akademisyenlere yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırmada da, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine benzer şekilde en fazla

Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stillerinin tercih edildiği anlaşılmıştır. Aşağıda bu sonucu destekleyen bazı araştırma sonuçlarına da yer verilmiştir. Üredi (2006) İlköğretim I. ve II. Kademe öğretmenleri üzerine yapmış olduğu doktora tez çalışmasında öğretmenlerin öğretim stili sıralamasındaki ilk sırada Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stili yer aldığı görülmüştür. Mertoğlu (2011) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin belirlenmesine yönelik araştırmasında onların en çok Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/Uzman öğretim stili tercih ettiklerini belirlemiştir. Aktan (2012) ilköğretim öğretmenlerinin beşinci sınıf matematik dersinde kullandıkları öğretim stillerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada da onların en çok tercih ettikleri öğretim stili grubunun Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/Uzman olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaleci (2012) matematik öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim stillerini araştırırken en çok kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili grubunun benimsendiğini belirlemiştir. Gencil (2013) tarafından gerçekleştirilen Türk ve Amerikalı öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemeye yönelik araştırmada Türkiye’de öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stili Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç ve Dilbaz’ın (2013) Fen lisesi öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlenmesi ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan çalışmasında en çok tercih edilen öğretim stili grubunun Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri ikinci öğretim stili grubunun % 35,1 ile Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stili olduğu görülmüştür. Grasha (1996), bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratabildiklerini belirtmiştir. Bu stile sahip öğretmenlerin görev yaptığı sınıflarda öğrenciler bağımsız çalışabilir ve kendi öğrenme süreçlerini şekillendirebilirler.

Grasha, Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman ve Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin, Uzman/Otoriter ve Kişisel Model/ Otorite/ Uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal statü algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Aynı grubun öğretmenlik mesleğine daha yüksek değer verdiğini ve mesleğin gereklerini yerine getirmekten daha fazla mutluluk duyduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman ve Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin Uzman/Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik değer, alan bilgisi, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Üredi, 2006). Grasha’ya (1996) göre bu iki grup, öğrenci merkezli stilleri içermektedir. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler ise öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyerek öğretim yapmaktadırlar.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, Altay (2009) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma sonuçlarıyla da benzerlikler taşımaktadır. Ona göre öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stili grupları Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman ve Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzmandır. Üredi (2006)’nin İlköğretim I. ve II. Kademe öğretmenleri üzerine yapmış olduğu ve öğretmenlerin öğretim stili grubunda ikinci sırada Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stili tercih ettiklerini tespit ettiği, araştırmalarla paralellikler göstermektedir.

Öğretim stillerine ilişkin diğer bir bulgu da en az tercih edilen öğretim stili grubunun % 2.5 ile Uzman/Otoriter olduğudur. Bu grupta yer alan öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini ve öğretmen merkezli öğretim ortamını ön plana çıkardıkları söylenebilir. Grasha (1994a; 1996)’ya göre bu gruba giren öğretmenler içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendileri yönlendirmektedir.

Uzman/Otoriter öğretim stillerini tercih eden öğretmenler için öğretim sürecinde otokratik tutumu benimsemeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin düşük duyarlılığa sahip olmalarından dolayı düşük düzeyde öğretmenlik mesleği algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinden tatmin olma düzeyi düşük olan, mesleğe bağlılık duymayan, alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeyen, en iyi öğretme yollarını bulma ve kendi yeterliğini artırma konusunda çaba göstermeyen öğretmenlerin geleneksel öğretim yollarına yöneldikleri düşünülmektedir (Üredi, 2006).

Epistemolojik İnançlarla Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

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

Kişisel model öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu arasında düşük ve negatif düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç boyutu ile kişisel model öğretim stili arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiş olmasına rağmen bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır. Buna göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç düzeyi arttıkça öğretmenlerin kişisel model öğretim stilini tercih etme oranlarının düştüğü söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazın incelendiğinde epistemolojik inançlar ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir tane çalışmaya rastlanmaktadır. Kaleci (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda çabaya bağlı inanç boyutu ile öğretim stili grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, yeteneğe ve tek doğruya olan inanç boyutları için ilişkilerin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stiline tercih eden öğretmen adaylarının Uzman/Otoriter ve Kişisel Model/Uzman/Otoriter öğretim stilini tercih eden öğretmen adaylarına nazaran, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna daha güçlü bir biçimde inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tek doğruya olan inanç boyutunda yapılan analizlerde ise Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stilini tercih eden öğretmen adaylarının Uzman/Otoriter öğretim stilini tercih eden öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ile Kaleci'nin (2012) araştırma sonuçları arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Ancak meydana gelen farklılığın çalışma kapsamında incelenen örneklem özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında belirtildiği gibi bireylerin öğrenim seviyesinin, yaşının, sosyo ekonomik durumunun, öğrenim gördüğü alanın ve bulunduğu yerin kültürel özelliklerinin epistemolojik inançlarını etkilediği düşünülecek olursa örneklem grubunu oluşturan katılımcıların farklı disiplinlerde uzmanlaşmış, farklı öğrenim seviyelerine ve farklı yaş düzeylerine sahip olmalarının çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir.

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

- Eğitimin tüm basamaklarında (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) öğrencilerin epistemolojik gelişimi eğitim-öğretim uygulayıcıları tarafından belirli aralıklarla düzenli bir şekilde ölçülmelidir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini tespit etmek, epistemolojik gelişim boyutları belirlemek ve eğitim süreci boyunca takip etmek amacıyla belirli aralıklarla değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda Sosyal Bilgiler ve diğer bölüm öğretmen adaylarına yönelik öğretim stillerine ilişkin dersler verilmelidir. Öğretim yöntemlerine ilişkin derslerinin içinde öğretim stillerine ilişkin ünitelere de yer verilebilir.
- Sosyal Bilgiler dersini uygulayan ancak eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere, öğretim programının bilim ve felsefi anlayışına uygun hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Araştırmada epistemolojik inançlar ile öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tek doğrunun var olduğuna inanç boyutunda uzman ve otoriter öğretim stilleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tek doğrunun var olduğuna ilişkin inançları, uzman öğretim stili varyansının %5,4'ünü açıklamış %94,6'ünü açıklayamamış olması, otoriter öğretim stilini ise %12,9'unu açıklamış %87,1'ini açıklayamamıştır. Bu durum, hala açıklanması gereken boyutlar olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı tek doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarla ilişkili diğer değişkenlerin bulunabilmesi aynı zamanda uzman ve otoriter öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni araştırmalar yapılması yerinde olabilir.
- Bu araştırma, nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına ilişkin nitel araştırmalar da yapılabilir.
- Uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler öğretim programı yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanmalarını gerektirmektedir. Bu araştırmada katılımcıların en fazla Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman en az ise Uzman/Otoriter öğretim stilini tercih etmeleri Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretimi benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemeye yönelik olarak daha fazla katılımcının yer aldığı araştırmalar yapılabilir. Yapılacak araştırmalar sonucunda Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ve bu stil tercihlerini etkileyen farklı değişkenler tespit edilebilir.
- Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından biri de resmi ve özel okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin farklılaşmasıdır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapanlara göre daha fazla oranda öğrenci merkezli öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durumu açıklamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Yapılandırmacı Kuram ve Fen Öğretimi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108-113.
- Akpınar, B. (2010), Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü, *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.
- Akpınar, B. ve Aydemir, H. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-53.

- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu Ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Altay, S. (2009). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretim Stillerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 33, Ss: 387-408.
- Aydemir, H. (2011). İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bıkmaz, F.H. (2006). Yeni İlköğretim Programları Ve Öğretmenler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 99-116.
- Bodner, G.M. (1986). Constructivism: A Theory of Knowledge, *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873-878.
- Brownlee, J. , Purdie, N. ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students, *Teaching in Higher Education* 6(2), 247-268.
- Buehl, M. M. (2003). *At The Crossroads: Exploring The Intersection of Epistemological Beliefs, Motivation and Culture*, American Educational Research Association, Chicago.
- Chan, K-W. ve Elliot, R.G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: critique and analysis of beliefs structure studies, *Educational Psychology*, 24(2), 123-142.
- Conti, G. J. (1985). The Relationship Between Teaching Style And Adult Student Learning, *Adult Education Quarterly*. 35(4), 220-228.
- Demirel, Ö. ve Mehmet G. (Eds.) (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 716, 123-142, Eskişehir.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (Edt.)Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, Nobel Yayınları, Ankara.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 111-125.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş., (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin etmen yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş., (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin etmen yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Driver, R. (1985). Changing perspectives on science lessons. In N. Bennett, & C. Desforjes (Eds.), *Recent advances in classroom research: British journal of educational psychology monograph series no.2* (pp. 11-22). Edinburgh: Scottish Academic Press Ltd
- Dunn R. S. ve Dunn, K. J. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can They...Be Matched?, *Journal of Educational Leadership*, 36(4), 239.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Plan Örnekleri*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Ellis, S. S. (1979). Models Of Teaching: A Solution To The Teaching Style/Learning Style Dilemma, *Educational Leadership*, 36(4), 274-277.
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4 (1), 1-6.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Çalışma, *International Educational Technology Conference (IETC)* <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc>, 2008, s. 700.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers, *Innovation in Education and Teaching International*, (41)1, 39-47.
- Fischer, B. B. ve Fischer, L. (1979). Styles In Teaching And Learning, *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254.
- Genç, S. ve Eryaman, Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, <http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/makale/c9s1m6.pdf>, (Erişim Tarihi:01.10.2013).
- Gencel, İ.E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-Abd Karşılaştırılması, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/8, 635-648.
- Giddings, L. S. (2005). *Factors Influencing Teaching Style in Block-Scheduled science classrooms*. Hofstra University in Partial Fullfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-370.
- Gözütok, F.D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2005). *İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi*, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching & Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers United States of America.
- Grasha, A. F. (2002). Personalizing Teaching: Enhancing Learning And Building Effective Student-Faculty Relationships. *College Teaching*, 50 (4), 122.
- Grasha, A. F. (2002a). The Dynamics Of One-On-One Teaching, *College Teaching*, s:50 (4), ss: 139-146.
- Grasha, A.F ve Hicks, N.Y. (2000) Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology, *College Teaching*, s:48:1, ss: 2-10.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them, *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.
- Gündoğar, A. (2006). *2005-2006 Yılında Değişen İlköğretim Programının Uygulanma Durumu (Adıyaman İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Güven, M. ve Belet, Ş.D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve bilişbilgilerine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 9(1), 346-360.
- Hannafin, M. J., ve Hill, J. R. (2002). *Epistemology and the design of learning environments*. In *Trends and issues in instructional design and technology*, ed. R. Reiser and J. Dempsey, 70-82. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice-Hall.
- Heimlich, J. E. ve Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now?, *New Direction For Adult And Continuing Education*, 93, 17-26.
- Heimlich, J. E. (1990). *Measuring Teaching Style: A Correlational Study Between The Van Tilburg/Heimlich Sensivity Measure and Myers- Briggs Personality Indicator on Adult Educators in Central Ohio*. Doctoral Dissertation. Ohio State University.

- Hofer, B. K. (1997). *The Development of Personal Epistemology: Dimensions, Disciplinary Differences, and Instructional Practice*, University of Michigan, Ann Arbor.
- Hofer, B. K. (2002). *Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An Introduction*. B.K Hofer ve P.R. Pintrich (Ed). *Personal Epistemology The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, ss:3-14. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-144.
- İçen, M. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri İle İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (3. Basım) Pegem Akademi, Ankara.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kaplan, A.Ö. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulamasındaki Yansımaları: Durum Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, F. ve Dilbaz, G.A. (2013). Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *International Journal of Social Science*, 6(6), 715-738.
- Kıroğlu, K. (2006, Ed.). *Öğretenler ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köseoğlu, F., Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000). Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters? <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>. Erişim Tarihi: 1.09.2013.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
- Maggioni, L. ve Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction, *Educational Psychology Review*, 20, 445-461.
- McLeod, C. B. (2002). *Epistemological differences among community college students with varying reasons for attendance*. New Orleans, LA: University of New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480195)
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin ve Yapılandırıcı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Odgers, B. (2003). Teachers' beliefs about the nature of science and science education in relation to recently introduced constructivist syllabuses in secondary schools

- in quensland, Australia. Hawaii, *International Conference on Education Proceedings*.
http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara%20M.%20Odgers.pdf
- Osborne, R. ve Freyberg, P. (1985). *Learning in Science: The Implications of Children's Science*. Auckland: Heinemann.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik İnançlar İle Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.
- Özkal, K., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. ve Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs and learning approaches, *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 71-79.
- Palmer, D.H. (1999). Exploring the Link Between Students' Scientific and Nonscientific Concepts, *Science Education*, ss: 639-653.
- Perkins D. N (1999). The Many Faces of Constructivism, *Educational Leadership*, Novenber1999:6-11
- Reed, P. A. (2001). Learning Style And Laboratory Preference: A Study Of Middle School Technology Education Teachers In Virginia, *Journal Of Technology Education*, 13 (1), 59-71
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.) *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings* (pp. 3-14). Bristol, PA: Falmer Press.
- Rodriguez, A. J. (1998). Strategies for counterresistance: toward sociotransformative constructivism and learning to teach science for diversity and for understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 589-622.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension, *Journal of Education Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions, *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs, *The British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach, *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M. ve Neber, H. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological and environmental variables, *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Sheppard, B., ve Brown, J. (1999, April). *Leadership approach, the new work of teachers and successful change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Sherman, J.S. (2000). *Science and Science Teaching*, The College of New Jersey, U.S.A.
- Simpson, T. L. (2002). Dare I oppose constructivist theory?, *The Educational Forum*, 66, 633-662.
- Tekışık, H.H. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım, Kayseri, 11-15.

Ekiçi, M. ve Kaya, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarıyla Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki, s. 195-218.