



## Turkish Studies

### Educational Sciences

Volume 13/19, Summer 2018, p. 1383-1407

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14055>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

#### Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ağustos 2018

✓ Accepted/Kabul: Eylül 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. İbrahim COŞKUN – Doç. Dr. Mesut GÜN

This article was checked by iThenticate.

## İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

İlke ÖZDEMİR\*\* - M. Cihangir DOĞAN\*\*\* - Bülent ÖZDEN\*\*\*\*

### ÖZET

Yapılan bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyleri, öğretim stili düzeyleri, epistemolojik inanç ve öğretim stili arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim stillerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul İli, Avrupa Yakası'nda görev yapmakta olan 146' sını kadın, 96'sını erkek olmak üzere toplam 242 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen betimsel nitelikli bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu, Schommer (1990)' in geliştirdiği Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Grasha (1994) tarafından geliştirilen Grasha Öğretim Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler Spss22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birçoğu öğrenme davranışının kişinin gösterdiği çabadan daha çok yetenekleri ölçüsünde geliştirilebileceğini, kalıtsal olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında yapılan analizlere göre öğretmenler tarafından en çok tercih edilen öğretim stili "rehber" öğretim stili, en az tercih edilen öğretim stili ise "otoriter" öğretim stili olarak bulunmuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları benimsediği söylenebilir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrenci merkezli yaklaşımlara yakın olan epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerine, temelini geleneksel yaklaşımlardan

\* Bu makale birinci yazarın "İlkokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılarak oluşturulmuştur.

\*\*  Öğretmen- Şişli Halk Eğitim Merkezi, El-mek: ilkezdmr@gmail.com

\*\*\*  Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, El-mek: mcdogan@marmara.edu.tr

\*\*\*\*  Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, El-mek: bulent.ozden@marmara.edu.tr

alan epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin ise daha çok geleneksel eğitim yaklaşımlarına yakın öğretim stillerine sahip oldukları görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde epistemolojik inanç alt boyutlarının, öğretim stilleri alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Epistemolojik İnanç, Öğretim Stili, Öğretme Stili, İlkokul Öğretmeni

## THE RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND TEACHING STYLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

### ABSTRACT

In this study, it has been aimed to determine the level of significance of the epistemological beliefs, teaching style levels and the relationship between them in primary school teachers. In this respect, it was sought answer for the questions of "What is the level of teachers' epistemological beliefs?", "What is the level of teaching style of teachers?", "Is there a meaningful relationship between teachers' epistemological beliefs and teaching styles?" and "Is epistemological beliefs of teachers a meaningful predictor about their teaching styles?". The research was conducted with a total of 242 primary school teachers, 146 female and 96 male. This study is a descriptive research carried out using the relational screening model which is one of the general survey models. In the study, Personal Information Form, Epistemological Belief Scale and Grasha Teaching Style Scale were used as data collection tools to determine epistemological beliefs. The obtained data were analyzed using the Spss22 program. According to the results of the analysis, the class teachers participating the research think that learning ability is improvable to the extend the ability of the person. In the results of these analysis, it has been considered that the most preferred teaching style is the 'guide' style and the least preferred teaching style is the 'authoritarian' teaching style by the teachers.

### STRUCTURED ABSTRACT

#### Introduction

From the day humanity has existed, knowing and learning has been the most important field of occupation. This subject is of interest to the philosophy as well as to the behaviorists and educators. Individuals' opinions of what the knowledge is, its existence, characteristics, methods and how the learning works are defined as their epistemological belief (Deryakulu, 2017). It is possible to examine the epistemological beliefs under two titles as sophisticated and naive beliefs. Individuals with naive (immature) beliefs think that knowledge is simple, precise and immutable, and they think that learning is a hereditary ability determined by birth and therefore cannot be developed later. In addition, they argue that learning is immediate, that is, cannot be developed by internalizing and studying on thereafter. Individuals who have naive

beliefs argue that intelligent students absorb the precise and unchanging information snappily and effortlessly, while others are not able to fully learn this information no matter how hard they try. Individuals with sophisticated (mature) beliefs believe that learning is an ability that can be developed, that every person can learn if enough effort is made and that the knowledge has complex structure and change over time. Determining the epistemological beliefs of teachers and harmonizing these beliefs with the teaching behaviors are one of the most effective ways to increase productivity in the educational environment. Besides the epistemological beliefs of the teachers, it can be said that the teaching styles also affect the students' learning. Each teacher has a different style of teaching. Grasha (1994) defined the teaching style as a multidimensional view of a teacher's behavioral patterns, beliefs, communication with the student and the ways that teacher shows to students. It is accepted by almost everyone that education cannot be seen only as a transfer of knowledge and theory in today's educational approaches. It has been seen that the students' view of information and how to reach the information is directly related to the teachers' presentation of the information, the interaction with the students and the type of communication they had established, in other words, the teaching styles of the teachers. Teachers should choose the strategy of catching the harmony between their behavior and their philosophies. In this way, teachers shall have the opportunity to present the learning experiences that are most useful for the students. In this context, it is considered that the relationship between the education beliefs of the primary school teachers and their preferred teaching styles is important.

### **Purpose of the Study**

In this study, the importance of the relationship between the epistemological beliefs of primary school teachers and their preferred teaching styles has been evaluated. The aim of this study is to determine whether the primary school teachers' epistemological belief levels, teaching style levels; the level of significance of the relationship between them and the epistemological beliefs of teachers are predictors for the teaching styles, or not. For this purpose it has sought answer to following questions;

How are the epistemological belief levels of teachers?

How are teachers' teaching styles?

Is there a significant relationship between teachers' epistemological beliefs and teaching styles?

Are the teachers' epistemological beliefs a significant predictor of teaching styles?

### **Model of the Study**

This research is a research that uses correlational survey model which is one of the general screening models. The study group has consisted of 242 teachers, 146 female and 96 male.

### **Data Collection Tools**

In this research, "Personal Information Form", which has been prepared by the researchers to obtain personal (demographic) information of the teachers; "Epistemological Belief Scale", which has

developed by Schommer (1990) and adaptation and translation to Turkish and validity – reliability studies have performed by Deryakulu and Büyüköztürk (2002) to determine epistemological beliefs; “Scale of Grasha Teaching Style”, which has developed by Grasha (1994) and adaptation and translation to Turkish and validity – reliability studies have performed by Sarıtaş ve Süral (2010), have been used.

### **Findings and Conclusions**

The results of this study show that primary school teachers have naive belief level in the belief dimension that the learning depends on effort; however they have sophisticated belief level in the belief dimension that the learning depends on ability. Taken together, these findings show that primary school teachers believe that learning is developed to the extent of one’s abilities, it is inherited and intelligent students can learn without making a great effort, besides that others cannot achieve desired level of learning no matter how hard they try. According to the result of his study, Rakıcıoğlu (2005), stated that although teacher candidate’s beliefs about that information is absolute, immutable and authority-based are not clear, these teachers candidates believe that learnings is an innate skill. As a result of their study, Gürol, Altunbaş and Karaaslan (2010), have found that 4th grade teacher candidates in various faculties have naive belief in the belief dimension that learning depends on effort. Erdem, Yılmaz and Akkoyunlu (2008), also stated, in their study, that naive belief in the belief dimension that learning depends on effort was had. İlçen, İlğan and Göker (2013) stated in their study that a large number of teacher candidates respond to the extent which learning is related to ability. Although these researches differed in terms of samples, they show similarities in the sections related to epistemological beliefs. In the researches of Köse and Dinç (2012) and Erdamar and Alpan (2011), the teacher candidates have naive belief in the belief dimension that learning depends on ability and these researches do not correspond to the result of our research and other researches stated above. These differences in epistemological beliefs show that epistemological beliefs should be discussed in many respects. Seeing learning unrelated to effort and work can lead teachers to experience a low level of motivation and to avoid spending enough time and effort thinking that their efforts will be ineffective. Teachers’ teaching beliefs shape the educational opportunities created by teachers in the learning environment (Altinkurt, Yılmaz, and Oğuz, 2012).

As a result of the research, it is seen that the most preferred teaching style of teachers is “facilitator” and the least preferred teaching style is “formal authority” teaching style. According to these results, it can be said that teachers adopts student-centered approaches. In addition, these results are consistent with the character of the expected teacher student learning in the constructivism approach, which is based on the 2005 curriculum of the Ministry of National Education. In their research, Bilgin & Bahar (2008), concluded that the primary school teachers’ most preferred teaching style is “facilitator”, and the least preferred teaching style is “formal authority” teaching style. In the study of Whittington and Raven (1995), teacher candidates preferred student-centered teaching style. When the literature has been examined, it has been found that teachers preferred student-centered teaching styles in most of the studies (Dilekli, 2015; Şentürk, 2010; Aktan, 2012; Uredi,

2006; Altay, 2009). The more the studies conducted in the education and learning environment take into accounting individual differences, the more the educational process is successful, Gözütok (2001). In this context, it has been found necessary that teachers should choose the teaching styles that take individual differences into consideration when choosing their teaching styles.

When the relationship between epistemological belief sub-dimensions and teaching styles have been examined, a positive and statistically significant relationship has been found between belief that learning depends on effort and learning styles. A positive significant relationship between belief that learning depends on ability and formal authority teaching style; however a statistically insignificant relationship between belief that learning depends on ability and facilitator teaching style have been confirmed. A statistically significant relationship has been found between sub-dimension of belief that there is a single truth and expert teaching style, formal authority teaching style and personal model teaching style. A statistically insignificant relationship has been detected between sub-dimension of belief that there is a single truth and facilitator teaching style and delegator teaching style. Whilst teachers who think that learning depends on ability also have formal authority teaching style; teachers, who have naive beliefs about the belief that learning depends on ability, adopt the style of facilitator teaching. In other words, teachers move away from the facilitator teaching style as they approach the sub-dimension of belief that learning depends on ability. It can be thought that teachers who have a naive (immature) belief in the belief dimension in which there is a single truth have facilitator and delegator teaching styles which are close to the constructivist approach. When the literature has been examined, only two studies which examined the relationship between epistemological belief sub-dimensions and teaching styles has been found. Kaya & Ekici (2016) investigated the relationship between the epistemological beliefs and teaching styles of social studies teachers in their research. As a result of their analysis, they found a statistically significant relationship between the belief that there is a single truth and expert and formal authority teaching styles, but a statistically insignificant relationship with delegator teaching style. The other research carried out is the study of the relationship between the epistemological beliefs and learning and teaching styles of mathematics teacher candidates by Kaleci (2012). Kaleci as a result of his research has found statistically significant relationships between belief that learning depends on ability and belief that there is a single truth. The similarities between the results of the researches and the results of this research were determined. It can be thought that the differences encountered arise from sample differences. When the results of the research are taken into consideration, it has been seen that teachers' teaching styles are affected by epistemological belief levels.

When the results are examined, it has been considered that epistemological belief sub-dimensions are a significant predictor of teaching styles sub-dimensions. Sub-dimensions of belief that learning depends of effort and belief that there is a single truth are predictors of expert teaching style, formal authority teaching style and personal model teaching style. At the same time, belief that there is a single truth is the most predictor epistemological sub-dimension for expert teaching style,

formal authority teaching style and personal model teaching style. There is a significant positive relationship between the belief that the learning depends on the effort and facilitator teaching style and there is an insignificant relationship between the belief that learning depends on ability sub-dimension and facilitator teaching style. It can be said that teachers, who think that learning depends on the ability and that the students who do not have this ability will not be able to achieve the desired level of learning no matter how hard they try, have less facilitator teaching style. In other words, teachers who have facilitator style of teaching think that every student can learn if enough effort is made. Therefore, it can be thought that the teachers who have facilitator teaching style try to guide at the each student's learning process in the learning environment. Teachers who believe that learning depends on effort also have delegator teaching style. The belief that learning depends on effort positively and significantly predicts the delegator style of teaching. As a result, teachers with epistemological beliefs close to student-centered approaches have student-centered teaching styles, and teachers with epistemological beliefs, which are based on traditional approaches, rather have teaching styles that are close to traditional education approaches.

**Keywords:** Epistemological Beliefs, Teaching Styles

## 1.GİRİŞ

İnsanlık var olduğu günden itibaren bilmek ve öğrenmek en önemli uğraş alanı olmuştur. Bu uğraş alanı ilk zamanlar bilgi felsefesi ya da diğer adıyla epistemolojinin kapsamı içinde görülse de Bilgi nasıl öğrenilir? Nasıl Öğretilir? Doğru bilgiye nasıl ulaşılır? İnsan zihninde bilginin kalıcılığı nasıl sağlanır? Gibi sorulara yanıt arandıkça davranış bilimcilerin ilgi alanına girmiştir. Davranış bilimcilerin yanıt aradığı en önemli sorulardan birisi de “Bilgi otorite figürlerinin farklı disiplin alanlarını öğrenciye yüklemesi ile kazanılan bir şey midir? Farklı disiplinlerin ve öğreticinin rehberliğinde işbirlikli şekilde mi kazanılır?” sorusudur ve bu soruya ilişkin görüşleriyle verdiği yanıt kişinin epistemolojik inancı ile doğrudan ilişkilidir (Paul & Elder, 2002, Akt: Özbaş, N). Bireyin epistemolojik inancı onun gerçeğe, gerçeğe dayalı bilginin temellerine, bu bilginin nasıl üretildiğine, bilginin öğreniliş ve öğretiliş şekline yönelik bakış açılarını da etkilemektedir (Tezci & Uysal, 2004).

Deryakulu (2017), epistemolojik inancı geniş çerçeveden tanımladığında kişilerin bilginin ne olduğu, varlığı, özellikleri, yöntemleri, öğrenme işinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bireysel farklılık alanları olarak görmüştür. Günümüzde epistemolojik inanç bir bireysel farklılık alanı olarak kabul görmektedir (Deryakulu & Bıkmaz, 2003). İnsanların nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgili öznel yorumları, onların epistemolojik anlayışına dayanır (Tezci & Uysal, 2004). İnsan, bilgisinin ana kaynaklarından olan algısı, deneyimleri, kültürü, kişilik özellikleri ve aldığı eğitimle evrendeki şeylerin nasıl olduğu ile ilgili bir inanç geliştirir ve geliştirdiği bu inanç biçimi onu belli davranışlara yönelmesine neden olur (Günday, 2003). Bireylerin davranışları üzerinde böyle güçlü bir etkisi olan inanç kavramı öğrenme ve öğretme süreçleri açısından eğitimcilerin de ilgisini çekmiştir. Örneğin disiplinler yaklaşımları benimseyen eğitimciler öğrenci ve öğretmenlerin matematik, fen, yabancı dil gibi farklı disiplinlerin içeriklerine ilişkin inançlarını, sosyal-bilişsel kuram öz yeterlilik inançlarını, yapılandırmacı kuram ise bilgi ve bilmeye ilişkin inançlarını yani epistemolojik inançlarını araştırmıştır (Deryakulu, 2017).

Bireysel epistemolojik gelişim üzerine yapılan çalışmalar William Perry önderliğinde başlamıştır. Perry 1970 yılında “Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli”ni geliştirmiştir. Onu Belenky “Kadınların Bilme Kuramı”, Mangolda “Epistemolojik Yansıtma Modeli”, Kuhn “Tartışmacı Karar Verme Modeli”, King-Kitchner “Yansıtıcı Yargı Modeli” ile takip etmişlerdir (Hofer & Pintrich, 1997). Bu modellerin hepsinde epistemolojik inançlar tek boyutlu olarak ele alınmıştır ancak daha sonraları Schommer bilginin edinimine, kullanılma süreçlerine ve öğrenme yeteneğine de dikkat çekmiş, epistemolojik inançların çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu savunmuştur. Öncelikle epistemolojik inançları bilginin yapısı, bilginin kesinliği, bilginin kaynağı, bilginin edinilme hızı ve bilgi edinme sürecinin denetimi ile ilgili beş boyutlu bir yapı olarak ele almış, arından bu boyutlarla ilgili 63 maddelik “Epistemolojik İnanç Ölçeği”ni geliştirmiştir. Daha sonra yaptığı çeşitli çalışmalarla epistemolojik inançların birbirinden bağımsız dört boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu modelde yer alan boyutlara; Bilgi Basittir, Bilgi Kesindir, Öğrenme Hemen Gerçekleşir, Öğrenme Yeteneği Doğustandır isimlerini vermiştir (Schommer, 1990). Epistemolojik inanç boyutlarını gelişmiş ve gelişmemiş inançlar olarak iki başlık altında incelemek mümkündür. Gelişmemiş (olgunlaşmamış) inançlara sahip bireyler bilginin basit, kesin ve değişmez olduğunu, öğrenmenin doğumla belirlenen, kalıtsal bir yetenek olduğunu dolayısıyla sonradan geliştirilemeyeceğini düşünmektedirler. Bunun yanında öğrenmenin anında olacağını yani daha sonradan özümseyerek, içselleştirerek ve üzerinde çalışarak gerçekleştirilemeyeceğini savunmaktadırlar. Olgunlaşmamış inançlara sahip bireyler zeki öğrencilerin kesin ve değişmez olan bilgileri hızlı bir şekilde, çaba harcamadan kavrayacaklarını, diğerlerinin ise ne kadar çabalarlarsa çabalasınlar bu bilgileri tam olarak öğrenemeyecekleri fikrini savunurlar. Gelişmiş(olgunlaşmış) inançlara sahip bireyler ise öğrenmenin geliştirilebilir bir yetenek olduğuna, kişinin bilginin üzerinde yeterli çalışmaları yaparsa öğrenebileceğine, bilginin karmaşık ve zamanla değişip gelişebilen bir yapısının olduğuna inanmaktadırlar. Schommer gelişmiş ve gelişmemiş inançları aşağıdaki gibi şemalaştırmıştır:

**Tablo 1: Schommer’in Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli**

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

Kaynak: (Kuzgun & Deryakulu, 2017)

Oluşturulan bu boyutların her biri diğer üç boyuttan bağımsız olarak değerlendirilir yani kişiler her bir boyutta birbirinden ayrı gelişmemiş ya da gelişmiş inançlara sahip olabilmektedirler. Kişi öğrenme yeteneğinin doğumla beraber geldiğine inanırken aynı zamanda öğrenmenin zaman içinde gerçekleştiğine de inanabilmektedir. Başka bir şekilde söylemek gerekirse herhangi bir boyutta gelişmiş inanca sahip olmakla bu fikre yakın diğer boyutlarda da gelişmiş inançları benimseyeceği anlamına gelmemektedir. Boyutlar işlevlerini birbirlerinden bağımsız şekilde göstermektedirler.

Epistemolojik inançlar kişilik özellikleri gibi değişmeyen yapılar değildir, zamanla değişip gelişebilirler. Epistemolojik inançların başarı üzerindeki etkisi, bilgilerin sunulduğu biçimiyle edinilmesini gerektiren basit öğrenme görevlerinden çok, bilgilerin kendi içinde ve daha önceden

öğrenilmiş olan bilgilerle ilişkilendirilmesini, bütünlleştirilmesini ve özümseyip yeni durumlarda kullanılmasını gerektiren karmaşık öğrenme görevlerinde daha belirgin olmaktadır. (Kuzgun & Deryakulu, 2017). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını tespit ederek bu inançların öğretim davranışları ile uyumlu hale getirilmesi eğitim ortamında verimliliği arttırmmanın en etkili yollarındandır. Eğitimde başarı için öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin, tekniklerinin, bu yöntem ve tekniklere yatkınlıklarının, davranışsal tutarlılıklarının, eğilimlerinin, kişisel inançlarının değerlendirilerek bunlar arasındaki uyumun yakalanması gerekmektedir (Mertoğlu, 2011). Öğretmenlerin inançları, eğitim programının başarısını, öğretim durumlarının tasarlanmasını, hangi stratejileri kullanacaklarını, sınıfta yaptıkları uygulamaları, ders kitaplarını ve malzemeleri nasıl kullandıklarını belirleyen önemli bir etmendir (Karhan, 2007). Epistemolojik inançlar akademik başarıyı doğrudan etkiler (Cano, F, 2005). Epistemolojik inançların eğitim uygulamalarını etkilediği yadsınamaz bir gerçektir (Ekinci ve Tican, 2017; Özdemir, İ. 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği söylenebilir.

Eğitimdeki verimliliği ve başarıyı arttırmak için kullanılan yöntem ve tekniklerin bir kısmı bazı insanlara uyarken bir kısmı uymayabilir. Bazıları ise kimi yöntem ve teknikleri kendisine daha yakın bulur, uygularken kendisini daha rahat hisseder; kimilerini uygularken ise zorlanır. Bu o öğretmenin stili yani sahip olduğu yetenekleri kullanma şeklidir (Sternberg, 1999). Her öğretmenin farklı bir öğretim stili vardır. Öğretim stili; öğretmenin sınıftaki vurgu ve tonlamalarını, kullandığı vücut dilini, öğrencilere yaklaşımını, ders esnasında benimsediği rolü, öğrencilerle kurduğu iletişim tarzını, eğitim etkinliklerini, öğretimi gerçekleştirirken kullandığı yöntemleri, eğitim sürecindeki esnekliğini kapsayan davranışlar bütünüdür (Mertoğlu, 2011). Grasha (1994) öğretim stilini, bir öğretmenin sınıftaki davranış modellerinin, inançlarının, öğrenciyle kurduğu iletişimin ve öğrencilere gösterdiği yolların çok boyutlu görünüşü olarak tanımlamıştır. Grasha öğretim stili ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır ve her bir alt boyutta 8 madde bulunmaktadır. Birinci alt boyut Bilgi Aktarıcı (Expert), ikinci alt boyut otoriter (Formal Authority), üçüncü alt boyut Kişisel Model (Personel Model), Rehber (Facilitatör), beşinci alt boyut Danışman (Delegator) şeklinde tasarlanmıştır. Ölçek alt boyut isimleri Türkçe'ye çevrilirken bazı araştırmacılar; Uzman (Expert), Kolaylaştırıcı (Facilitator), Temsilci (Delegator) isimlerini tercih etmiştir (Aktan, 2012; Deveci, 2008; Mertoğlu, 2011; Üredi, 2006). Ancak bu araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçe'ye çeviri ve uyarlamasını yapan Süral (2013), araştırmasında hala aynı isimleri kullandığı için bu araştırmada da aynı isimler tercih edilmiştir. Bilgi aktarıcı öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri bir uzman gibi öğrencilere detaylı olarak sunar, öğrencileri denetler ve yönlendirirler. Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler, bilgiye ulaşmak için kurallar oluşturur, bu kuralların bozulmasına karşı dirençlidirler. Kişisel modeli benimseyen öğretmenler, öğretimin kişiye özgü olması gerektiğine inanırlar ve öğrencileri ilgi alanlarına yönlendirirler. Rehber modeli benimseyen öğretmenler, öğrencilerin bağımsız hareket edebilmesi için onları teşvik eder, sorular sorarak öğrencileri yönlendirir, öğrencilere grup ve proje ödevlerinde destek olurlar. Danışman öğretim stilini benimseyen öğretmenler öğrencilerin bağımsızlığını ve kapasitesini geliştiren kaynak kişi konumundadırlar. Grasha'nın öğretim stili gruplarına göre öğretmen özellikleri tablo 2' de kısaca açıklanmıştır.

**Tablo 2: Grasha Öğretim Stili Gruplarının Özellikleri**

Bilgi Aktarıcı	Otoriter	Kişisel	Rehber	Danışman
Deneyimli, bilgili ve kendinden emindir.	Kural koyucudur.	Öğretimin kişiye özgü olması gerektiğini düşünür.	Teşvik edicidir.	Kaynak kişidir.
Öğrenciler arasında statü sahibidir.	Kuralların koyulmasına karşı dirençlidir, esnek değildir.	Öğrencileri gözlemler ve denetler.	Öğrencileri cesaretlendirir ve yönlendirir.	Öğrencilerin bağımsız çalışmalar yürütmesini destekler.
Sahip olduğu bilgileri öğrencilere aktarma çabasıdır.	Sıklıkla ödül ve cezaya başvurur.	En iyi yolun kendi yolu olduğunu düşünür.	Öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini destekler.	Öğrencilerin sorumluluk almasını ve girişimciliğini destekler.
Derse ait hedefleri önceden belirler.	Ders esnasında daha çok öğrenciler pasif öğretmen aktiftir.	Öğrencileri kendi yaklaşımına yönlendirir.	Öğrencilerin sorumluluk ve inisiyatif almalarını teşvik eder.	Kaynak kişidir.
Geleneksel öğretim özellikleri görülür.	Geleneksel öğretim özellikleri görülür.	Öğrenci için model olduğunu düşünür.	Esnektir.	Öğrencinin kendi deneyimleme sürecini önemli görür.
		Öğrenciden kendi yaptığı davranışları bekler.	İşbirlikli öğrenmeyi önemserler.	Öğrenci merkezlidir.
			Öğrenci merkezlidir.	

Kaynak: (Kolay, 2008; Deveci, 2008)

Günümüz eğitim yaklaşımlarında eğitimin sadece bilgi ve teori aktarımı olarak görülemeyeceği hemen hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Ayrıca günümüzde bilimsel bilginin ne olduğunun, neden değerli olduğunun, doğasının ve sınırlarının bilinmesi de önemli görülmektedir (Turgut, 2007). Öğrencilerin bilgiye bakışımın ve bilgiye ulaşma şeklinin öğretmenlerin bilgiyi sunuşuyla, öğrencilerle girdiği etkileşimle ve kurduğu iletişim türüyle yani bir bağlamda öğretmenlerin öğretim stilleri ile doğrudan doğruya ilişkili olduğu görülmüştür. Eğitim öğretim ortamını öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve eğitim öğretim ortamının koşullarına göre şekillendiren kişi öğretmendir. Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları iletişimin biçimi etkili ve verimli bir öğrenme ortamı için kritik önem taşımaktadır (Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener, 2017). Öğrenmenin beklenene en yakın şekilde gerçekleşmesi için öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlar, bilgiyi sunuş biçimi, öğrenciyle girdiği etkileşimin tarzı dolayısıyla öğretmenin öğretim stili sınıf ortamının niteliklerine nüfuz eder ve öğretimin kalitesini etkiler (Grasha, 1994; Şentürk, 2010). Bu etkileşimin farkında olan öğretmenler kendilerine ilişkin öğretme stillerini keşfedip, kendilerini tanımalıdırlar. Kendini tanıyan öğretmenler ise davranışları ve felsefeleri arasındaki uyumu yakalayıp ona göre öğretme stratejisi seçmelidirler. Bu şekilde öğretmenler, öğrenciler için en faydalı olan öğrenme deneyimlerini onlara sunarak öğrenme ortamının verimliliğini artırırlar.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin epistemolojik inançlarını, öğretim stillerini ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkilerini belirlemeye yönelik pek çok araştırma (Levine, 1998; Ravindran, Greene, ve DeBacker, 2005; Erdamar ve Alpan, 2011; Özdemir, 2013; Türkan, Aydın ve Üner, 2016; Dilekli, 2015; Tümkeya, 2012; Demir, 2012; İçen, 2012; Mertoğlu, 2011; Karhan, 2007; Altay, 2009; Aypay, 2011; Biçer, Er ve Özel, 2013; Yılmaz ve Tosun, 2013) yapıldığı görülmektedir. Ancak alanyazında epistemolojik inanç ve öğretim stili arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda

araştırmaya rastlanmıştır. Kaleci ve Yazıcı da (2012) çalışmalarında öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişki ile ilgili kapsamlı ve yeterli araştırma bulunmadığını tespit etmişlerdir. Buna bağlı olarak epistemolojik inançlar ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada ilkököl öğretmenlerinin sahip olduğu epistemolojik inançlar ve tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkinin önemi araştırılmaya değer görülmüştür. Çünkü ilkököl öğrencileri hayata hazırlayan, içinde buldukları şartlar hakkında bilgiler veren en temel eğitim kademesidir. İlkokul çağındaki öğrencilerin bilişsel, psikososyal ve fiziksel becerilerinin gelişmekte olduğu düşünüldüğünde bilginin öğrencilere verilme şekli önemsenmelidir (Yavru ve Gürdal, 1998). Öğretmenlerin epistemolojik inanışları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinin öğretmenlerin kendi öğretim becerilerini ve davranışlarını keşfetmelerinde, öğretim sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerinde, öğrenme öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada amaç ilkököl öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyleri, öğretim stili düzeyleri, bunların arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim stillerini yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri nasıldır?
- Öğretmenlerin öğretim stilleri nasıldır?
- Öğretmenlerin epistemolojik inanç ve öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin epistemolojik inançları öğretim stillerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkököl öğretmenlerinin, epistemolojik inanışları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan; genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen; bir olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle tanımlamaya çalışan araştırma yaklaşımlarıdır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modeli ise ilişkisel tarama modeli adını alır (Karasar, 2014).

### 2.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul İlinde görev yapmakta olan ilkököl sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İli, Avrupa yakasında bulunan resmi veya özel okullarda görev yapmakta olan ilkököl sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından gerekli izinler alındıktan sonra random olarak seçilen okullara gidilmiş gönüllülük esasıyla öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Başlangıçta 263 öğretmene ulaşılmış, toplanan formlardan hatalı ya da eksik doldurulmuş 20 form ayıklandıktan sonra geriye kalan 242 form incelemeye alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 146'sı kadın, 96'sı ise erkektir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin kişisel(demografik) bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış "Kişisel Bilgi Formu"; epistemolojik inanışların belirlenmesinde

Schommer(1990) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk(2002) tarafından Türkçe' ye çeviri, uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış "Epistemolojik İnanç Ölçeği"; öğretim stillerinin belirlenmesinde "Grasha (1994) tarafından hazırlanan, Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçe' ye çeviri, uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış "Grasha Öğretim Stili Ölçeği" kullanılmıştır.

Çalışmada veri toplamak için kullanılan anketler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan bu formda, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdem süresi, mezun olduğu eğitim kurumu, öğrenim düzeyi, çalıştığı okul türü(resmi/özel) olmak üzere toplam 5 madde bulunmaktadır.

### 2.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Bu çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek için kullanılan Epistemolojik İnanç Ölçeği, Schommer(1990) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Schommer (1990)' in geliştirdiği özgün ölçek 4 alt boyuttan ve toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 35' i olumlu (+), 28' i ise olumsuz(-) yönde kodlanmaktadır. Ölçekteki faktörler (alt boyutlar); "Öğrenme Yeteneği Doğustandır" (Innate Ability), "Bilgi Basittir" (Simple Knowledge), "Öğrenme Hemen Gerçekleşir"(Quick Learning), "Bilgi Kesindir" (Certain Knowledge) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli likert tipidir. Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenirliği .74 tür. Ölçeği oluşturan faktörler için güvenirlik katsayıları ".63" ile ".85" arasında değişmektedir(Schommer, 1993, 407).

Türkçe' ye çeviri ve uyarlama çalışmaları yapılan özgün ölçeğin faktör yük değeri 0.30' un altında kalan ve faktör yapısını bozan 28 maddesi ölçekten çıkartılmış ve ölçek 35 madde ile yeniden oluşturulmuştur. Yeni oluşturulan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum yanıtlarından oluşan beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ölçek faktörleri üçe indirgenmiştir. Bu faktörler; "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç", Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" olarak adlandırılmıştır.

- Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda 17 olumlu, 1 olumsuz toplam 18 madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınabilen en yüksek puan 90, en düşük puan 18 dir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83 tür.

- Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda hepsi olumlu toplam 8 madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınabilen en yüksek puan 40 en düşük puan 8 dir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .62 dir.

- Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutunda hepsi olumlu 9 madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınabilecek en yüksek puan 45 en düşük puan 9'dur. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .59 dur.

Yeniden oluşturulan bu 35 maddelik ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yüzeysel inançlara sahip oldukları, düşük puanlar ise sofistike inançlara sahip oldukları anlamına gelmektedir. 1'e yaklaşan (1-2,49 arası) ortalamaların sofistike inançları, 5'e yaklaşan (3,50-5 arası) ortalamaların ise yüzeysel inançları gösterdiği kabul edilmektedir. Tam ortada, (2,50-

3,50) kalan ortalamalar ise ölçeği cevaplayan kişilerin ölçek maddelerine katılıp katılmama konusunda güçlü bir inanca sahip olmadıklarını ifade etmektedir. (Karhan, 2007).

Epistemolojik inanç ölçeği alt boyut puan aralıkları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3' te gösterilmiştir (Kaleci, 2012).

**Tablo 3: Epistemolojik İnanç Alt Boyut Puan Aralıkları**

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

Epistemolojik inanç alt boyutları şöyle özetlenmiştir:

Gelişmemiş(olgunlaşmamış) inançlara sahip bireyler bilginin basit, kesin ve değişmez olduğunu, öğrenme yeteneğinin doğumla belirlendiğini, kalıtsal olduğunu, sonradan geliştirilemeyeceğini, öğrenmenin anında olacağını yani öğrenmenin daha sonradan özümseyerek içselleştirerek ve üzerinde çalışarak gerçekleştirilemeyeceğini, zeki öğrencilerin kesin ve değişmez olan bilgileri hızlı bir şekilde ve çaba harcamadan kavrayacaklarını, diğerlerinin ise ne kadar çabalarlarsa çabalasınlar bu bilgileri tam olarak öğrenemeyeceklerini savunurlar. Gelişmiş(olgunlaşmış) inançlara sahip bireyler ise öğrenmenin geliştirilebilir bir yetenek olduğuna, kişinin bilginin üzerinde yeterli çalışmaları yaparsa öğrenebileceğine, bilginin karmaşık ve zamanla değişip gelişebilen bir yapısının olduğuna inanmaktadırlar (Deryakulu, 2017).

### 2.3.3 Grasha Öğretim Stili Ölçeği

Araştırmada öğretmenleri öğretim stillerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin özgün hali, Grasha (1994) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan ve yedili likert tipi hazırlanan “Grasha Öğretim Stili Ölçeği”dir. Grasha öğretim stili ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır ve her bir alt boyutta 8 madde bulunmaktadır. Birinci alt boyut Bilgi Aktarıcı (Expert), ikinci alt boyut otoriter (Formal Authority), üçüncü alt boyut Kişisel Model (Personel Model), Rehber (Facilitatör), beşinci alt boyut Danışman (Delegator) şeklinde tasarlanmıştır. Ölçek alt boyut isimleri Türkçe’ye çevrilirken bazı araştırmacılar; Uzman (Expert), Kolaylaştırıcı (Facilitator), Temsilci (Delegator) isimlerini tercih etmiştir (Aktan, 2012; Devenci, 2008; Mertoğlu, 2011; Üredi, 2006). Ancak bu araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçeye çeviri ve uyarlamasını yapan Süral 2013 yılındaki araştırmasında hala aynı isimleri kullandığı için bu araştırmada da aynı isimler tercih edilmiştir (Süral, 2013).

Özgün ölçeğin Türkçeye çeviri ve uyarlaması Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Az Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ölçek 40 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmuştur. Her alt boyutta 8 soru bulunmaktadır. Cronbach Alpha testi sonucunda ölçeğin bütünüünün güvenilirlik katsayısı .875 olarak hesaplanmıştır. Grasha, öğretme stillerini belirlerken, her öğretme stilini “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzey olmak üzere üç düzeyde belirlemiştir. Bu düzeyler Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Öğretme Stili Derecelendirmesi**

Öğretme Stilleri	Öğretme Stillerinin Derecesi		
	Düşük	Orta	Yüksek
Bilgi	[1.0 - 2.8]	[2.9 -3.8]	[3.9 -5.0]
Aktarıcı	[1.0 -1.8]	[1.9 -3.0]	[3.1 -5.0]
Otoriter	[1.0 -2.8]	[2.9 -3.4]	[3.5 -5.0]
Kişisel	[1.0 -2.9]	[3.0 -4.0]	[4.1 -5.0]
Rehber	[1.0 - 1.8]	[1.9 - 2.8]	[2.9 - 5.0]
Danışman			

(Kaynak: Sarıtaş & Süral, 2010).

Ölçekte baskın öğretim stili tespit edilirken, her bir öğretim stiline ait puanlar hesaplanmış, aritmetik ortalaması en yüksek puana sahip öğretim stili, baskın öğretim stili olarak değerlendirilmiştir. Puanların aynı olması durumunda ise, ranj aralıklarına bakılmıştır. Ranj aralığı daha dar olan öğretim stili daha baskın öğretim stili olarak kabul edilmiştir (Sarıtaş ve Süral, 2010).

#### 2.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Avrupa yakasındaki okullara gidilerek araştırmacılar tarafından ilkökul öğretmenlerine sunulmuştur. Uygulanan ölçek aynı gün içerisinde öğretmenlerden geri alınmıştır. Öncelikle ölçeklerden toplanan verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olup olmadıkları Kolmogorov-smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin homojen oldukları ve normal dağılım sergiledikleri tespit edildikten sonra parametrik testler uygulanmıştır. Kolmogorov-smirnov testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5: Normal Dağılım Uygunluk Analizi**

	Değerler	Epistemolojik İnanış	Öğretme Stilleri
N		242	242
Parametreler	$\bar{X}$	3,24	3,79
	ss	,256	,261
K-smirnov Z		,047	,044
p		,200	,200

Katılımcıların;

- Epistemolojik inanç ve öğretim stili düzeylerine bakarken aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarından faydalanılmış
- Epistemolojik inanç ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin varlığı Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi
- Epistemolojik inancın öğretim stilini yordama gücü regresyon analizi kullanılarak tespit edilmiştir.

Tüm bu istatistiksel analizler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 programıyla yapılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmannın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda araştırmaya katılan İlkokul öğretmenlerinden Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Stilleri Ölçeği ile elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde özetlenmiş ve elde edilen verilere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu soruyu cevaplamak için epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç) alınan puanlar üzerinden betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanların yorumlanması faktör bazında yapılmakta, ölçeğin tamamından alınan toplam puanlar çoğunlukla kullanılmamaktadır. Çünkü ölçeğin her bir boyutu diğer faktörlerden bağımsız bir inanç boyutunu ölçmektedir ve her boyut öğrenme üzerinde farklı etkilere sahiptir (Deryakulu & Büyüköztürk, 2002). Bu bağlamda hesaplanan aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar ile öğretmenlerin her bir alt boyuttaki epistemolojik inanç düzeyleri Tablo 6’ da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Öğretmenlerin epistemolojik inanç ortalamaları.**

Epistemolojik İnanç Boyutları	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss	Epistemolojik İnanç Düzeyi
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	242	49	88	70,77	6,387	Gelişmemiş
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	242	8	32	18,08	4,415	Gelişmiş
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	242	12	38	24,68	4,838	Az Gelişmiş

Ölçekte düşük ortalama bireyin olgunlaşmış (gelişmiş) inançlarını, yüksek ortalama ise olgunlaşmamış (gelişmemiş) inançlarını ifade etmektedir. Yani düşük ortalama öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine, kişinin bilgi oluşturup üretebileceğine, öğrenmenin çaba ve uğraş sonucu gerçekleşeceğine, gerçeklerin zamanla değişebileceğine olan inancı ifade eder. Yüksek ortalama ise tam tersi öğrenme yeteneğinin kalıtsal olduğuna, dolayısıyla zeki öğrencilerin pek de çaba harcamadan çabuk kavradıklarına, diğerlerinin kısıtlı öğrenme yeteneklerinden dolayı zor problemleri ne kadar uğraşsalar da çözemeyeceklerine, böyle kişiler için çabanın öğrenme ile sonuçlanmayacağına, gerçeklerin kesin ve değişmezliğine olan inancı ifade eder (Karhan, 2007).

Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tümüne ait ortalama puan 70,77 olarak hesaplanmıştır. Bu puan gelişmemiş inanç düzeyine karşılık gelmektedir. Yani, araştırmaya katılan öğretmenlerin tümüne ait ortalama puan genel olarak ölçeğin ilk alt boyutunda gelişmemiş inanca sahip olduklarını göstermektedir.

Diğer bir alt boyut olan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda araştırmaya katılan tüm öğretmenlere ait ortalama puanın 18,08 olduğu görülmektedir. Bu puan gelişmiş inanç düzeyine karşılık gelmektedir.

Ölçeğin son alt boyutu olan tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına ait ortalama puanın 24,68 olduğu görülmektedir. Bu puan az gelişmiş (orta düzey) inanç düzeyine karşılık gelmektedir.

Bu sonuçlara bakıldığında öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda daha fazla öğretmenin gelişmiş inanca sahip olduğu, diğer iki boyutta daha az gelişmiş inanca sahip olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birçoğunun öğrenmenin kişinin yetenekleri ölçüsünde geliştirilebileceğini, kalıtsal olduğunu ve zeki öğrencilerin çok çaba harcamadan öğrenebileceğini bunun yanında diğerlerinin konuları daha zor kavrayacağını, ne kadar çabalasalar da öğrenmenin istenen düzeyde gerçekleşmeyeceğini düşündüklerini ifade etmektedir.

## 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin öğretim stilleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu soruya cevap bulmak için öncelikle öğretmenlerin öğretim stilleri ölçeğine verdikleri cevaplara göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, öğretmenlerin öğretim stillerinin her birinden aldıkları ortalama puanlar tespit edilmiştir. Bu puanlar Tablo 7’de gösterilmiştir. Ayrıca, öğretim stilleri belirlenirken, her öğretim stili “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzey olmak üzere üç düzeyde belirlenmiştir (Sarıtış ve Süral, 2010).

**Tablo 7: Öğretmenlerin öğretim stilleri alt boyut ortalamaları**

Öğretim Stilleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili	242	2,63	4,75	3,7051	,35863	Orta
Otoriter Öğretim Stili	242	1,88	4,75	3,4168	,40914	Yüksek
Kişisel Öğretim Stili	242	2,75	4,75	3,8657	,34395	Yüksek
Rehber Öğretim Stili	242	3,25	5,00	4,1606	,32442	Yüksek
Danışman Öğretim Stili	242	2,88	4,63	3,8094	,33879	Yüksek

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin “otoriter”, “kişisel”, “rehber” ve “danışman” öğretim stili ortalamalarının yüksek; “bilgi aktarıcı” öğretim stili ortalamasının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin benimsedikleri her bir öğretim stili düzeyi Tablo 8’ de görülmektedir.

**Tablo 8: Öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stili düzeyleri**

Öğretim Stilleri	Düşük		Orta		Yüksek	
	N	%	N	%	N	%
Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili	0	0	3	1,2	239	98,8
Otoriter Öğretim Stili	1	0,4	27	11,2	214	88,4
Kişisel Öğretim Stili	0	0	1	0,4	241	99,6
Rehber Öğretim Stili	0	0	0	0	242	100
Danışman Öğretim Stili	0	0	2	0,8	240	99,2

Bu sonuçlara göre, en yüksek puan ortalamasının olduğu ölçek alt boyutu sınıf öğretmenlerinin baskın öğretim stili olarak kabul edilmiştir. Ortalamaların eşitliği durumunda ranjı daha küçük olan alt boyut, baskın öğretim stili olarak alınmıştır. Çünkü ranj aralığının daralması, o bölgeye girmeyi zorlaştıracaktır (Sarıtış ve Süral, 2010).

Tablo 8 incelendiğinde en çok tercih edilen öğretim stili “rehber”, en az tercih edilen öğretim stili “otoriter” öğretim stili olduğu görülmektedir. Rehber öğretim stili benimseyen öğretmenler genel olarak öğretmen öğrenci ilişkisinin doğal sürecinde gelişmesi gerektiğine inanan, öğretmenlerin öğrencilere seçenekler ve alternatif yollar sunarak onların bağımsız bir şekilde çalışabilmelerini destekleyen, bir problemin birden çok çözümü olduğuna ve öğrencilerin öğretmenlerin yol göstericiliğiyle bu yollardan kendisine en uygun olanı seçmesi gerektiğine inanan, projeler ve problemler üzerinde öğrencilere cesaret veren, onlara destek sağlayan bir danışman olarak çalışır (Grasha, 1994). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediği söylenebilir.

## 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturulmuştur. Bu soruya cevap bulmak için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 9’ da gösterilmiştir.

**Tablo 9: İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stilleri arasındaki ilişkiye dair pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları**

	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu			Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu			Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu		
	N	r	p	N	r	p	N	r	p
Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	242	,142	<b>,028*</b>	242	,036	,578	242	,194	<b>,002*</b>
Otoriter Öğretme Stili	242	,059	,359	242	,173	<b>,007*</b>	242	,307	<b>,000*</b>
Kişisel Öğretme Stili	242	,189	<b>,003*</b>	242	,052	,423	242	,203	<b>,002*</b>
Rehber Öğretme Stili	242	,282	<b>,000*</b>	242	-,275	<b>,000*</b>	242	-,092	,155
Danışman Öğretme Stili	242	,291	<b>,000*</b>	242	,044	,492	242	-,032	,618

Epistemolojik inanç ve öğretim stilleri alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğine; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ile Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili (BAÖS) ( $r=,142$   $p<.05$ ); Kişisel Öğretme Stili (KÖS) ( $r=,189$   $p<.05$ ); Rehber Öğretme Stili (RÖS) ( $r=,282$   $p<.05$ ) ve Danışman Öğretme Stili (DÖS) ( $r=,291$   $p<.05$ ) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda gelişmiş epistemolojik inanca sahip bireylerin BAÖS, KÖS, RÖS ve DÖS öğretim stillerini benimsedikleri söylenebilir.

Epistemolojik inanç alt boyutlarından ‘‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’’ boyutu ile öğretim stilleri alt boyutları incelendiğinde; Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBOİ) ile OÖS arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $r=,173$   $p<.05$ ); ÖYBOİ ile RÖS arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $r= -,275$   $p<.05$ ) tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğunu düşünen öğretmenler aynı zamanda otoriter öğretim stiline sahipken; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç konusunda gelişmemiş inanca sahip öğretmenler rehber öğretim stilini benimsemektedirler. Yani öğretmenler öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutuna yaklaştıkça rehber öğretim stilinden uzaklaşmaktadır.

Epistemolojik inanç alt boyutlarından Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBDVOİ) alt boyutu ile öğretim stilleri alt boyutları incelendiğinde; BAÖS ( $r=,194$   $p<.05$ ); OÖS ( $r=,307$   $p<.05$ ) ve KÖS ( $r=,203$   $p<.05$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre TBDVOİ boyutunda gelişmiş inanca sahip öğretmenler aynı zamanda BAÖS, OÖS ve KÖS’ ne sahiptirler.

#### 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemin ‘‘İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışları öğretim stillerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?’’ sorusu oluşturulmuştur. Epistemolojik inanışların öğretim stillerini yordama gücünü belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10: İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışları ve öğretim stillerine ait basit doğrusal regresyon analizi sonuçları**

Öğretme Stilleri	Değişken	R	Rkare	F	P
Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili		,264	,070	5,934	,001*
Otoriter Öğretme Stili	Epistemolojik	,338	,114	10,209	,000*
Kişisel Öğretme Stili	İnanış alt	,305	,093	8,147	,000*
Rehber Öğretme Stili	boyutları	,371	,138	12,699	,000*
Danışman Öğretme Stili		,303	,092	8,036	,000*

\*p&lt;,05

İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarının öğretim stillerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Epistemolojik inanışın; bilgi aktarıcı öğretme stilini %7, otoriter öğretme stilini %11, kişisel öğretme stilinin %9, rehber öğretme stilini %14, danışman öğretme stilini %9 oranında tek başına açıkladığı söylenebilir.

Tablo 11'de epistemolojik inanış alt boyutların öğretim stili alt boyutlarını yordama düzeyleri verilmiştir.

**Tablo 11: İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanış alt boyutlarının öğretim stilleri alt boyutlarını yordama gücüne ait basit doğrusal regresyon analizi sonuçları**

Öğretme Stilleri	Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	Sabit	2,589	,307		8,474	,000		
	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	,010	,004	,179	2,812	<b>,005*</b>	,179	,176
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	-,002	,005	-,021	-,306	,760	-,020	-,019
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	,017	,005	,232	3,445	<b>,001*</b>	,218	,215
Otoriter Öğretme Stili	Sabit	2,091	,341		6,126	,000		
	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	,008	,004	,123	1,981	<b>,049*</b>	,127	,121
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	,008	,006	,086	1,311	,191	,085	,080
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	,025	,006	,229	4,545	<b>,000*</b>	,283	,277
Kişisel Öğretme Stili	Sabit	2,558	,290		8,810	,000		
	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	,012	,003	,232	3,681	<b>,000*</b>	,232	,227
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	,000	,005	-,002	-,023	,981	-,002	-,001
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	,017	,005	,244	3,662	<b>,000*</b>	,231	,226
Rehber Öğretme Stili	Sabit	3,517	,267		13,172	,000		
	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	,013	,003	,254	4,142	<b>,000*</b>	,259	,249
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	-,019	,005	-,255	-3,952	<b>,000*</b>	-,248	-,238
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	,003	,004	,042	,644	,520	,042	,039
Danışman Öğretme Stili	Sabit	2,573	,286		8,991	,000		
	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	,016	,003	,301	4,786	<b>,000*</b>	,296	,296
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	,007	,005	,090	1,361	,175	,088	,084
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	,000	,005	-,011	-,170	,865	-,011	-,10

\*p&lt;,05

Tablo 11 incelendiğinde; Bilgi aktarıcı öğretim stiline sabit değeri 2,589 bulunmuştur. Bilgi aktarıcı öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<,05). Bilgi aktarıcı öğretim stili ile tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutları arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<,05). Bilgi aktarıcı öğretim stilini en çok yordayan epistemolojik inanç alt boyutu tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ( $\beta = ,232$ ); en az yordayan epistemolojik inanç alt boyutunun ise

öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu ( $\beta = ,179$ ) olduğu tespit edilmiştir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanış alt boyutu Bilgi aktarıcı öğretim stiline göre değişimin %23,2'sini ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanış alt boyutu ise %17,9'unu açıklamaktadır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu bilgi aktarıcı öğretim stiline göre anlamlı bir yordayıcısı değildir ( $p > ,05$ ). Bilgi aktarıcı öğretim stiline ait regresyon modeli şu şekilde oluşmuştur:  $2,589 + ,010$  öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç  $+ ,017$  tek bir doğrunun var olduğuna inanç

Otoriter öğretim stiline göre sabit değeri 2,091 bulunmuştur. Otoriter öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Otoriter öğretim stili ile tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutları arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Otoriter öğretim stiline göre en çok yordayan epistemolojik inanç alt boyutu tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ( $\beta = ,229$ ); en az yordayan epistemolojik inanç alt boyutunun ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu ( $\beta = ,123$ ) olduğu tespit edilmiştir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu otoriter öğretim stiline göre değişimin %22,9'unu ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu ise %12,3'ünü açıklamaktadır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu otoriter öğretim stiline göre anlamlı bir yordayıcısı değildir ( $p > ,05$ ). Otoriter öğretim stiline ait regresyon modeli şu şekilde oluşmuştur:  $2,091 + ,008$  öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç  $+ ,025$  tek bir doğrunun var olduğuna inanç

Kişisel öğretim stiline göre sabit değeri 2,558 bulunmuştur. Kişisel öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Kişisel öğretim stili ile tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutları arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Kişisel öğretim stiline göre en çok yordayan epistemolojik inanç alt boyutu tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ( $\beta = ,244$ ); en az yordayan epistemolojik inanç alt boyutunun ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu ( $\beta = ,232$ ) olduğu tespit edilmiştir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu kişisel öğretim stiline göre değişimin %24,4'ünü ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu ise %23,2'sini açıklamaktadır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu kişisel öğretim stiline göre anlamlı bir yordayıcısı değildir ( $p > ,05$ ). Kişisel öğretim stiline ait regresyon modeli şu şekilde oluşmuştur:  $2,558 + ,0121$  öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç  $+ ,017$  tek bir doğrunun var olduğuna inanç

Rehber öğretim stiline göre sabit değeri 3,517 bulunmuştur. Rehber öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Rehber öğretim stili ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutları arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu rehber öğretim stiline göre değişimin %25,4'ünü açıklamaktadır ( $\beta = ,254$ ). Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu rehber öğretim stiline göre anlamlı bir yordayıcısı değildir ( $p > ,05$ ). Rehber öğretim stiline ait regresyon modeli şu şekilde oluşmuştur:  $3,517 + ,013$  öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç  $- ,019$  öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç

Danışman öğretim stiline göre sabit değeri 2,573 bulunmuştur. Danışman öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanış alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanış alt boyutu danışman öğretim stiline göre değişimin %30,1'ini açıklamaktadır. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutları danışman öğretim stiline göre anlamlı bir yordayıcısı değildirler ( $p > ,05$ ). Danışman öğretim stiline ait regresyon modeli şu şekilde oluşmuştur:  $2,573 + ,016$  öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç.

#### 4. SONUÇ

Bu araştırma sonuçları ilkökul öğretmenlerinin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmemiş, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmiş inanç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin kişinin yetenekleri ölçüsünde geliştiğini, kalıtsal olduğunu ve zeki öğrencilerin çok çaba harcamadan öğrenebileceğini bunun yanında diğerlerinin ne kadar çabalasalar da istenen düzeyde öğrenme gerçekleştiremeyeceklerini düşündüklerini göstermektedir. Rakıcıoğlu (2005), yürüttüğü araştırmasının sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilginin mutlak, değişmez ve otorite kaynaklı olduğuna dair inançlarının net olmadığını fakat bu öğretmen adaylarının öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010), çalışmaları sonucunda çeşitli fakültelerdeki 4. Sınıf öğretmen adaylarının ÖÇBOİ boyutunda gelişmemiş inanca sahip olduklarını bulmuşlardır. Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu da (2008) araştırmalarında ÖÇBOİ boyutunda gelişmemiş inanca sahip olduğunu ifade etmişlerdir. İçen, İlğan ve Göker (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının büyük bir kısmının öğrenmenin yetenek işi olması boyutuna katılıyorum düzeyinde yanıt verdiklerini belirtmiştir. Yapılan bu araştırmalar örneklem bakımından farklılıklar taşısa da epistemolojik inanç ile ilgili kısımlarda benzerlikler göstermektedirler. Köse ve Dinç (2012) ile Erdamar ve Alpan'ın (2011) yaptıkları araştırmada ise öğretmen adayları ÖYBOİ boyutunda gelişmemiş inanca sahiptirler bu araştırmalar bizim araştırmamızın sonucuyla ve yukarıdaki diğer araştırmalarla örtüşmemektedirler. Epistemolojik inançlar konusundan görülen bu farklılıklar göstermektedir ki epistemolojik inançlar birçok bakımdan tartışılması gereken bir konudur. Öğrenmeyi çaba ve çalışma ile ilişkisiz görmek, öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü yaşamasına, onların da çabalarının etkisiz olacağını düşünerek yeterli zaman ve emeği harcamaktan kaçınmalarına sebep olabilir. Öğretmenlerin eğitim inançları öğretmenlerin öğrenme ortamında yarattığı eğitim fırsatlarını da şekillendirmektedir (Altinkurt, Yılmaz, ve Oğuz, 2012).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok tercih ettiği öğretim stiline "rehber", en az tercih ettiği öğretim stiline "otoriter" öğretim stili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuçların Milli Eğitim Bakanlığının 2005 öğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırmacılık yaklaşımında beklenen öğretmen öğrenci öğrenmesine rehberdir özelliğiyle de tutarlı olduğu görülmektedir. Bilgin & Bahar (2008) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin en çok tercih ettiği öğretim stiline "yol gösterici (rehber)", en az tercih ettikleri öğretim stiline "otoriter" öğretim stili olduğu sonucuna varmışlardır. Whittington ve Raven'in (1995) yaptıkları araştırmada öğretmen adayları öğrenci merkezli öğretim stiline tercih etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların birçoğunda da öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih etmiş oldukları ortaya çıkmıştır (Dilekli, 2015; Şentürk, 2010; Aktan, 2012; Üredi, 2006; Altay, 2009). Eğitim ve öğrenme ortamında yapılan çalışmalar bireysel farklılıkları ne kadar çok dikkate alarak yapılırsa eğitim süreci o kadar başarılı olmaktadır Gözütok (2001). Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim stillerini seçerken bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim stillerini seçmeleri gerekli görülmüştür.

Epistemolojik inanç alt boyutları ve öğretim stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile öğretim stilleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile otoriter öğretim stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; rehber öğretim stili arasında ise negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ile bilgi aktarıcı öğretim stili, otoriter öğretim stili ve kişisel öğretim stili arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ile rehber öğretim stili ve danışman öğretim stili arasında istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğunu düşünen öğretmenler aynı zamanda otoriter öğretim stiline sahipken; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç konusunda gelişmemiş inanca sahip

öğretmenler rehber öğretim stilini benimsemektedirler. Yani öğretmenler öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutuna yaklaştıkça rehber öğretim stilinden uzaklaşmaktadırlar. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda gelişmemiş (olgunlaşmamış) inanca sahip öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yakın olan rehber ve danışman öğretim stiline sahip oldukları düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde epistemolojik inanç alt boyutları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği yalnızca iki tane çalışmayla karşılaşmıştır. Kaya & Ekici (2016) araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stilleri arasındaki ilişki incelemiştir. Yaptıkları analizler sonucunda tek bir doğrunun var olduğuna inanç ile bilgi aktarıcı ve otoriter öğretim stilleri arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki, danışman (temsilci) öğretim stili ile istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir ilişki tespit etmişlerdir. Gerçekleştirilen diğer araştırma ise Kaleci'nin (2012) matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmadır. Kaleci yaptığı araştırma sonucunda öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler tespit edilmiştir. Karşılaşılan farklılıkların örneklem farklılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin öğretim stilleri epistemolojik inanç düzeylerinden etkilendiği görülmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde epistemolojik inanç alt boyutlarının, öğretim stilleri alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutları; bilgi aktarıcı öğretim stilinin, otoriter öğretim stilinin ve kişisel öğretim stilinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Aynı zamanda bilgi aktarıcı öğretim stili, otoriter öğretim stili ve kişisel öğretim stilini en çok yordayan epistemolojik inanç alt boyutu tek bir doğrunun var olduğuna inançtır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile rehber öğretim stili arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu ile rehber öğretim stili arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğunu, bu yeteneğe sahip olmayan öğrencilerin ne kadar çabalarlarsa çabalarlarsa istenen düzeyde öğrenme gerçekleştiremeyeceğini düşünen öğretmenlerin rehber öğretim stiline daha az sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle rehber öğretim stiline sahip öğretmenler yeterince çaba gösterilirse her öğrencinin öğrenebileceğini düşünmektedirler. Dolayısıyla rehber öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrenme ortamında her öğrencinin öğrenme sürecinde yol gösterici olmaya çalıştığı düşünülebilir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğretmenler aynı zamanda danışman öğretim stiline de sahiptirler. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç danışman öğretim stilini de pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Sonuç olarak öğrenci merkezli yaklaşımlara yakın olan epistemolojik inançlara sahip öğretmenler öğrenci merkezli öğretim stillerine, temelini geleneksel yaklaşımlardan alan epistemolojik inançlara sahip öğretmenler ise daha çok geleneksel eğitim yaklaşımlarına yakın öğretim stillerine sahiptirler.

## 5. ÖNERİLER

1) Araştırma sonuçları; öğretmenlerin genellikle öğrenmenin yeteneğe bağlı olarak gerçekleştiğine inandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenmenin çaba ile gelişebileceğine yönelik inançlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

2) Araştırma sonuçları öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsediğini göstermektedir. Bu sonuç göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve bireysel öğrenmelerini destekleyen, öğrenme ortamında öğrencileri cesaretlendiren, öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinde aktif kılmak için çabalayan öğretmenler olduklarını göstermektedir. Öğretmenler bu konuda desteklenmeli ve motive edilmelidir.

3) Geleneksel eğitim inançlarına sahip öğretmenler öğretim stillerinde de geleneksel anlayışa yakın stilleri tercih etmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirecek hizmet içi kurslar ve seminerler verilmelidir.

4) Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekerek öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inançlarını geliştirmek ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenlemelerini sağlamak gerekmektedir.

5) Öğretmenlerin epistemoloji inançlarının öğretim stillerinde de etkili olduğu, öğretmenlerin öğretim stillerinin de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu düşünülürse bu konular üzerinde daha önemle durulmalı ve bu konularla ilgili daha çok araştırma yapılmalıdır.

## 6. KAYNAKÇA

- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altinkurt, Y. Yılmaz, K ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilgin, İ ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Demir, M, K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 111- 125.
- Deryakulu, D. ve Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 2(4), 243-257
- Deryakulu, D. (2017). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. (Ed. Kuzgun, Y ve Deryakulu, D). *Epistemolojik İnançlar (253-280)*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Deveci, E. (2008). *Öğretim stillerinin farklı zekâ türlerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1747-1773.
- Erdamar, G. ve Alpan, G. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2689-2698.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (06-08 Mayıs 2008). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma*. 8th International Educational Technology Conference (IETC), 775-779, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gözütok, D. (2001). *Program değerlendirme*. Mehmet Gültekin (Ed.), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (s. 175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Grasha, A. F. (1994). A Matter Of Style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator and delegator. *College Teaching*, 42 (4), 142-149.
- Günday, Ş. (2003). *Zihin Felsefesi*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Gürol, A. Altunbaş, S ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 5(3), 1395-1404.
- Hofer, B. & 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 inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İçen, M. İlğan, A. ve Göker, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 1(2), 2-11.
- Kaleci, F. ve Yazıcı, E. (27-30 Haziran 2012). *Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Ankara, Nobel Yayınları.
- 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.
- Kaya, E. ve Ekici, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online* 16(2), 782-813.

- Kolay, B.(2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 121-141.
- Levine, G. (1998). Changing anticipated mathematics teaching styles and reducing anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teacher. *Educational Research Quarterly*, 21 (4), 37-46.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algularının öğretim uygulamalarına ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, İ. (2013). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Paul, R. & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your Professional and personal life*. New Jersey, FT Press.
- Rakıcıoğlu, A. (2005). *The relationship between epistemological beliefs and teacher-efficacy beliefs of english language teaching trainees*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ravindran, B., Greene, B. A. & DeBacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin türkçe uyarlama çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4).
- Sezer, F. Aktan, E. Tezci, E ve Erdener, M. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/33, p.167-184. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12680> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Sternberg, R. (1999) *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şentürk, F. (2010). *7.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretim stillerinin öğrencilerin matematik dersi başarıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 3 (2), 158-164.

- Turgut, G. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin lise fizik öğrencilerinin epistemolojik inanışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tümekaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğretim stillerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 75-95.
- Türkan, A. Aydın, H. ve Üner, S. (2016). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (1), 148-159.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarına incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wittington & Raven. (1995). Learning and teaching styles of student teachers in the Northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36 (4), 10-17.
- Yavru, Ö. ve Gürdal, A. (1998). İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında laboratuvar deneylerinin öğrencilerin mekanik konusundaki başarısına ve kavramları kazanmasına etkisi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 327-338.
- Yılmaz, K. ve Tosun, F.(2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(23), 205-218.