



**T.C.**  
**NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İNANÇLARI VE ÖĞRETİM  
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Oğuz KOÇ**

**Niğde**

**Ekim, 2019**

**T.C.**  
**NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İNANÇLARI VE ÖĞRETİM STİLLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Oğuz KOÇ**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT**

**Niğde**

**Ekim, 2019**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 10/10/2019



Oğuz KOÇ

## ONAY SAYFASI

Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT danışmanlığında Oğuz KOÇ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

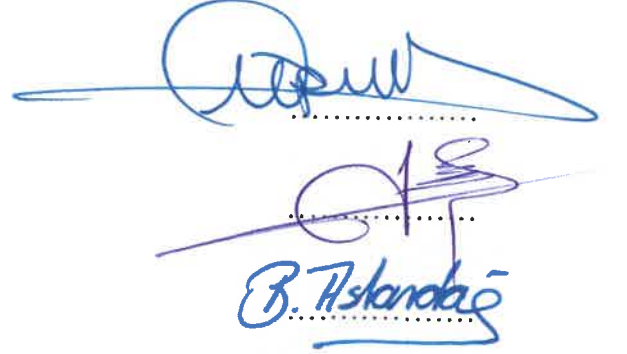
10/10/2019

### JÜRİ :

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT

Üye : Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ



### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR  
Enstitü Müdürü

**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İNANÇLARI VE ÖĞRETİM STİLLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

KOÇ, Oğuz

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT

Ekim 2019, 117 sayfa

Bu araştırmanın amacı; Niğde ili ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stillerini belirlemek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretim stilleri konusunda öğrenci algılarını ortaya koymaktır.

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlere bir arada yer verilerek karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen sekiz okuldan 282 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Nitel boyutunda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak dört okuldan sekizerli öğrenci grupları ile çalışma yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak; Eğitim İnançları Ölçeği, Öğretim Stili Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 25.0 paket programı, nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin baskın olarak en çok varoluşçu eğitim inancı ile kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca eğitim inancının kıdem ve branş değişkenleri açısından farklılaşırken cinsiyet açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretim stiline ise cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri açısından farklılaştığı bulunmuştur. Öğretim stili ve eğitim inancı alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulguları elde edilmiştir. Ayrıca nitel boyutta öğrencilerin de yenilikçi eğitim inancına sahip oldukları görülürken, öğrenci algılarına göre öğretmenlerinin geleneksel inançlara sahip oldukları ve öğretmen merkezli ders işledikleri görüşleri elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim İnançları, Öğretim Stili, Öğretmen

## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL BELIEFS AND LEARNING STYLES OF TEACHERS

KOÇ, Oğuz

Department of Curriculum and Instruction  
Thesis Advisor: Assistant Professor Ümit POLAT

October 2019, 117 pages

The aim of this study is; to determine the educational beliefs and teaching styles of the teachers working in the secondary schools of Niğde, to examine the relationship between these two variables and to reveal the students' perceptions about the educational beliefs and teaching styles.

Mixed design was used using a combination of quantitative and qualitative methods. In the quantitative dimension of the research, relational survey model was used, and in qualitative dimension, the single case design was used. As data collection tools; Education Beliefs Scale, Teaching Style Scale and semi-structured interview forms were used. SPSS 25.0 package program was used for the analysis of quantitative data and content analysis was used for the analysis of qualitative data.

As a result of the research; it is seen that teachers have predominantly existential education belief and facilitator / personal model / expert teaching style. In addition, it was seen that belief in education differed in terms of seniority and branch variables but not in terms of gender. Teaching style was found to be different in terms of gender, seniority and branch variables. Significant correlation findings were obtained between teaching style and education belief subscales. In addition, while it was seen that the students in the qualitative dimension also had the belief of innovative education, according to the students' perceptions, it was obtained that their teachers had traditional beliefs and that they conducted teacher-centered courses.

**Key Words:** Education Belief, Teaching Style, Teacher

## ÖNSÖZ

Öğretmen, bir eğitim sisteminin istenilen sonuçları elde edebilmesi için hiç şüphesiz ki en önemli unsurlar arasındadır. Eğitim politikalarına yön verenler mevcut zaman içerisinde kendilerine göre en doğru kararları verip yasal düzenlemeler gerçekleştirirler dahi öğrenci ile bire bir olarak iletişimde olan ve değişimi gerçekleştirebilecek role sahip kişi öğretmenlerdir. Tarihimizde baktığımızda, Osmanlı Devleti kurulmasında Şeyh Edebali'nin ve İstanbul'un fethinde ise Akşemsettin'in etkileri yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu durumda ülke yöneticilerinin öğretmenlerine ve bilime verdikleri değer elde edilen zaferlerde ön plana çıkmaktadır.

Son yıllarda ülke olarak, tüm alanlarda üst sıralarda ve gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmek için sürekli olarak eğitim sistemimizde güncellemelere gitmekteyiz. Bu arayış içerisinde son olarak ortaya koyulan 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmenin merkezde yer aldığı ve tüm çalışmalarda veriye dayalı bir bakış açısının olması ilerisi için umut verici gözükmektedir. Gerek ülke boyutunda gerekse yerel boyutta öğretmen durumlarının ortaya çıkarılması, hedeflenen eğitim politikaların gerçekçiliği için elzem gözükmektedir. Hem hizmet öncesi hem hizmet sonrası öğretmen izleme çalışmalarının bilimsel yöntemlerle yapılması ve gerekli ihtiyaçların giderilmesine yönelik faaliyetler gerçekleştirilmelidir. Öğretmenin ve veriye dayalı çalışmanın ele alındığı son eğitim politikalarında hedeflenen seviyelere gelebilmek amacıyla, öğretmenlerin mevcut eğitim inançları ile sınıfta öğrencilerle etkileşim içerisindeyken ortaya koydukları stillerin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladıkları elzem gözükmektedir. Ancak eğitim sisteminin en önemli iki ögesi arasında uyum varsa gerçekleştirilen eğitim sisteminin beklenen çıktılara ulaşabilecektir.

Araştırma sürecinde sürekli cesaretlendiren ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT'a, her zaman yanımda olan yol arkadaşım biricik eşim Özge KOÇ'a, tüm hayatım boyunca ve özellikle eğitim konusunda kendi isteklerinden vazgeçerek bana destek olan yeni yollar bulmamda cesaretlendirip destek olan annem Keziban KOÇ'a, babam Ömer Ali KOÇ'a, abim Ramazan KOÇ'a, çalışma süresince yorulduğum anlarda tekrar başlamak için enerji bulmamı sağlayan öğretmen arkadaşlarım Ayhan TONGA, Kadir AKYILDIZ, Emin BACAKSIZ, Bayram DOĞAN, Ömer ADIYAMAN, Süleyman GEZİCİ, Türker YAVUZER, Hüseyin EKİNAY ve Erdem BODUROĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ .....	viii

### I. BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar.....	7

### II. BÖLÜM

#### İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Öğretmen.....	9
2.2. Felsefe .....	10
2.2.1. İdealizm .....	10
2.2.2. Realizm.....	11
2.2.3. Pragmatizm.....	12
2.2.4. Varoluşçuluk.....	14
2.3. Eğitim ve Felsefe İlişkisi.....	15
2.4. Eğitim Felsefesi .....	16
2.4.1. Daimicik .....	17
2.4.2. Esasicilik.....	19
2.4.3. İlerlemecilik.....	21
2.4.4. Yeniden Kurmacılık .....	22
2.5. Öğretim Stili.....	25
2.5.1. Öğretim Stili Tanımı.....	26
2.5.2. Öğretim Stili Modelleri .....	27
2.5.3. Grasha Öğretim Stili Modeli .....	28
2.5.4. Öğretim Stilleri ve Öğretim Rollerini.....	32
2.5.5. Grasha Öğretim Stilleri Avantaj ve Dezavantajları.....	35
2.5.6. Grasha Öğretim Stilleri Birleştirilmesi.....	36
2.6. Eğitim İnançları İle İlgili Çalışmalar .....	40
2.7. Öğretim Stili İle İlgili Çalışmalar .....	50



### III. BÖLÜM

#### YÖNTEM

<b>3.1. Araştırma Modeli .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>62</b>
3.2.1. Araştırmada Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler .....	63
3.2.2. Araştırmada Yer Alan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler .....	64
<b>3.3. Veri Toplama Teknikleri .....</b>	<b>65</b>
3.3.1. Eğitim İnançları Ölçeği .....	65
3.3.2. Öğretim Stili Ölçeği .....	66
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	66
<b>3.4. Verilerin Analizi .....</b>	<b>66</b>

### IV. BÖLÜM

#### BULGULAR VE YORUM

<b>4.1. Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular .....</b>	<b>68</b>
4.1.1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular ...	68
4.1.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular ....	69
4.1.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular .....	71
<b>4.2. Öğretmenlerin Öğretim Stillerine Yönelik Bulgular .....</b>	<b>73</b>
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Stillerine Yönelik Bulgular ..	74
4.2.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğretim Stillerine Yönelik Bulgular ....	74
4.2.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretim Stillerine Yönelik Bulgular.....	75
<b>4.3. Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular ....</b>	<b>77</b>
<b>4.4. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular .....</b>	<b>78</b>
4.4.1. Öğrenci Algılarına Göre Eğitimin Amacına Yönelik Bulgular.....	78
4.4.2. Öğretmenlerin Kullandıkları Kaynaklara Yönelik Bulgular .....	81
4.4.3. Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular .....	81
4.4.4. Öğretmenlerin Verdikleri Ödevlere/Görevlere Yönelik Bulgular.....	83

### V. BÖLÜM

#### SONUÇ VE ÖNERİLER

<b>5.1. Sonuçlar.....</b>	<b>84</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>92</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>95</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>108</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>116</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Daimiciliğe ait öğretim programı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve öğretmen rollerine ilişkin özellikler .....	17
<b>Tablo 2.</b> Esasiciliğe ait öğretim programı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve öğretmen rollerine ilişkin özellikler .....	19
<b>Tablo 3.</b> İlerlemeciliğe ait öğretim programı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve öğretmen rollerine ilişkin özellikler .....	21
<b>Tablo 4.</b> Yeniden kurmacılığa ait öğretim programı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve öğretmen rollerine ilişkin özellikler .....	23
<b>Tablo 5.</b> Alanyazında yer alan öğretim stili modelleri ve alt boyutları.....	26
<b>Tablo 6.</b> Grasha öğretim stilleri ve özellikleri.....	30
<b>Tablo 7.</b> Öğretim stillerine göre öğretim rolleri ve bu rollere ilişkin tutum ve davranışlar.....	33
<b>Tablo 8.</b> Grasha öğretim stillerinin avantaj ve dezavantajları.....	35
<b>Tablo 9.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre yüzde ve frekans dağılımı .....	70
<b>Tablo 10.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre yüzde ve frekans dağılımı .....	70
<b>Tablo 11.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre yüzde ve frekans dağılımı .....	71
<b>Tablo 12.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın eğitim inançlarına göre yüzde ve frekans dağılımı .....	72
<b>Tablo 13.</b> Kadın ve erkek öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin ki-kare analizi tablosu .....	72
<b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eğitim inançlarına ilişkin ki-kare analizi tablosu .....	73
<b>Tablo 15.</b> Öğretmenlerin yeniden kodlanan mesleki kıdemlerine göre eğitim inançlarına ilişkin ki-kare analizi tablosu .....	73
<b>Tablo 16.</b> Öğretmenlerin branşlarına göre eğitim inançlarına ilişkin ki-kare analizi tablosu.....	74
<b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin yeniden kodlanan branşlara göre eğitim inançlarına ilişkin ki-kare analizi tablosu .....	76

<b>Tablo 18.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın öğretim stillerine göre yüzde ve frekans dağılımı .....	76
<b>Tablo 19.</b> Kadın ve erkek öğretmenlerinin eğitim öğretim stillerine ilişkin ki-kare analizi tablosu .....	77
<b>Tablo 20.</b> Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim stillerine ilişkin ki-kare analizi tablosu .....	78
<b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin branşlarına göre öğretim stillerine ilişkin ki-kare analizi tablosu .....	79
<b>Tablo 22.</b> Öğretmenlerin yeniden kodlanan branşlara göre öğretim stillerine ilişkin ki-kare analizi tablosu .....	80
<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri ilişkisine yönelik Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayıları tablosu .....	81
<b>Tablo 24.</b> Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler .....	82
<b>Tablo 25.</b> Öğrencilerin eğitimin amacına yönelik düşünceleri .....	82
<b>Tablo 26.</b> Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin derslerinde kullandıkları kaynaklar .....	84
<b>Tablo 27.</b> Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntemler .....	85
<b>Tablo 28.</b> Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin verdikleri görevler/ödevler .....	86

## KISALTMALAR LİSTESİ

**M.E.B.:** Milli Eğitim Bakanlığı

**E.İ.Ö. :** Eğitim İnançları Ölçeği

**Ö.S.Ö. :** Öğretim Stili Ölçeği

**G1** : Uzman/Otorite Öğretim Stili Grubu

**G2** : Kişisel Model/Uzman/Otorite Öğretim Stili Grubu

**G3** : Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman Öğretim Stili Grubu

**G4** : Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman Öğretim Stili Grubu



# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

İnsanları diğer canlılardan ayıran en büyük özelliğın düşünebilme yetisi olduğu genel geçer bir kabuldür. İnsan bu yetisi ile birlikte hayatında yer alan her şey ile ilgili sorgulamalar gerçekleştirir. İşte bu sorgulamalar farklılık arz etmekte ve felsefe kavramı burada devreye girmektedir. Felsefe kelime olarak Yunanca kökenlidir ve bilgi severlik anlamına gelmektedir (Ergün, 2014). Felsefe kavramına yönelik olarak alanyazında farklı tanımlar yer almaktadır. Erişen (2012) felsefeyi, bilgi ve değerler ile ilgili sorunların incelenmesi olarak ifade etmektedir. Demirel (2002) felsefeyi, gerçeğın nedenlerine yönelik bir arayış ve bu süreç sonunda elde edilen sonuçların dirik bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Aydın (2000) ise felsefeyi, evrende gerçekleşen olaylarla ilgili irdeleme çabalarının sonucu olarak ifade etmektedir. Birçok tanımda da benzer bir şekilde felsefe; varlık, bilgi, değer ve durumlar ile ilgili sorgulama eylemi ortak görüş olarak ifade edilebilir (Sönmez, 2011; Geçici ve Yapıcı, 2008). Dolayısıyla bir arayış olan felsefe tüm bilimlerin temelinde yer almaktadır. Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı bir biçimde istendik değişiklikler meydana gelme süreci olan eğitim kavramının temellerinde de felsefe kavramı önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim felsefesi kavramı için Biçer, Er ve Özel (2013), eğitimin rotasını çizen faktörleri inceleyen ve kontrol eden bir disiplin olarak tanımlamışlardır. Eğitim felsefesi; kazanımların belirlenmesi, içeriğın planlanması, öğretim strateji-yöntem-teknik kullanımı ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi gibi temel öğelere yön veren bir kavramdır (Aybek ve Aslan, 2017; Demirel, 2012). Bir başka ifade ile de eğitim felsefesi, eğitime yön veren kavramlara yönelik bir açıklama çabasıdır (Büyükdüvenci, 1987). Felsefenin eğitimi etkilemesi sürecinde başlıca felsefi akımlar; idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk... gibi akımların yer aldığı ifade edilebilir (Duman, 2008). Eğitim felsefelerinde yer alan akımlardan ön planda olanlar ise; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olduğu ifade edilebilir

(Demirel, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2012; Aktaran: Aybek ve Aslan, 2017). Ayrıca Varoluşçuluk felsefi akımı da bu çalışmada ele alınan diğer bir akımdır.

Ergün (2014) ve Sönmez (2011) çalışmalarında felsefi akımları ele almışlar ve onların görüşleri doğrultusunda akımlar kısaca şu şekilde ifade edilebilir: Daimicilik felsefi akımına göre eğitimde; evrensel ve değişmez gerçeklere uyum sağlamak, insan aklını ve iradesini geliştirmek, insan aklının doğru kullanılmasını sağlamak, tündengelimci yaklaşmak, hayata hazırlamak, disiplinli olmak ve entelektüel bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir Esasici felsefi akımına göre eğitimde; toplumun mevcut bilgi ve kültürü mirasını yeni kuşaklara aktararak değişimi ve çatışmayı önleyip bilgili ve yetenekli bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. İlerlemecilik felsefi akımına göre eğitim; öğrenci merkezinde, öğrencinin ilgisini çeken bilgi ve becerilere göre düzenlenerek bilimsel yöntemlerle icra edilerek hayata hazırlayan değil hayatı yaşayabildiği bir sistem olmalıdır. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ilerlemeciliğin devamı niteliğinde olup eğitimin amacı toplumu sürekli olarak yeniden şekillendirilmesi ve düzenlenmesidir. Varoluşçu eğitim felsefi akımına göre eğitim; bireylerin hayata yönelik bakış açılarında seçimlerde zenginleşme ve seçimlerde bulunabilmesini sağlamalıdır.

Cumhuriyet dönemi başlangıcında Tevhid-i Tedrisat ile birlikte eğitime yeni bir düzen getirildi. Yeni sistemin kurulması ile birlikte J. Dewey Türkiye'ye davet edilerek eğitim konusunda araştırmalar gerçekleştirmesi ve bu araştırmaları raporlaması istenildi. J. Dewey pragmatist eğitim anlayışına sahipti ve eğitimi bu çerçevede ele aldı. Sonrasında Kühne, Buyse, Malche ve Parker gibi uzmanlarda Türkiye'ye gelerek eğitim konusunda pragmatist yaklaşımla araştırmalarını ve önerilerini gerçekleştirmişlerdir. Ancak cumhuriyetin ilk yıllarında bu öneriler direkt uygulanamadı ve 1940'lı yıllara kadar idealizm ve realizm etkisiyle eğitim sistemi sürdürüldü. Sonrasında ise köy enstitüleri ile birlikte pragmatist felsefe uygulamaya konuldu (Akyüz, 1993). 1950'li yıllar ile birlikte sistemli program geliştirme çalışmaları ülkemizde başlamıştır. Amerikan sisteminin etkisi bu yıllardan itibaren kendisini daha çok göstermiştir. Oluşturulan programlarda esasicilik, daimicilik ve ilerlemecilik yaklaşımlarına ait ifadelerin yer aldığı görülmüştür. 1998 ilköğretim programında öğrencilere milli ve kültürel değerlerini bilen ve topluma uyum sağlayan bilgili becerikli bireylerin yetiştirilmesinin amaçlanmıştır. Bu yönü ile amacın

esasicilik temelinde yer aldığı ifade edilebilir. 2005 yılına gelindiğinde ise davranışçı ve geleneksel modeller geride bırakılarak yapılandırmacı yaklaşım temelinde hedef, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan bir bütün olarak program tasarımı gerçekleştirilmiştir. Programda içerikte azalma yoluna gidilmiş ve öğrencilerin bilimsel düşünme ve üst düzey düşünme becerilerine odaklanarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bilgiyi almak yerine kendilerinin yapılandırması için öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin hale getiren etkinlikler temelinde öğretim yöntem teknikler uygulanması gerektiği ifade edilmiştir (Ulubey ve Aykaç, 2005).

Eğitimin en önemli ayaklarından olan öğretmenlerimiz gelişim dönemlerinden itibaren oluşturduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitim ile birlikte kendine ait bir eğitim inancı oluşturur. Bu inanışlara, öğretmenlerin sahip olduğu eğitim felsefeleri yön vermektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Öğretmenlerin eğitime yönelik inanışları; eğitim sürecinde sahip oldukları bakış açıları, bilgileri, becerileri, tutumlarına kadar öğretme ortamında sunulan her şeyin çerçevesini oluşturur (Görmez, 2015). Öğretmenlerin inançlarına yönelik Kerlinger ve Kaya (1959; Aktaran: Tondeur vd, 2008) yaptıkları çalışmada tek bir akım yerine birkaç akımın öğretmen eğitim hizmetlerini sergilerken göstereceği tutum ve davranışları etkileyebileceğini bulmuşlardır. Bu sebeple ülke genelinde ortak bir eğitim felsefesi olmasına karşın öğretmenlerin bireysel olarak farklı akımlardan farklı şekilde etkilenmeleri nedeniyle eğitim faaliyetlerinde farklı tutum ve davranışları oluşabilmektedir. Bu durumda öğretim stilleri kavramı önemli bir kavram haline gelmektedir.

Öğretme stilleri, öğretmenin sahip olduğu eğitim felsefesinin bir yansıması olarak öğrenme ve öğretme sürecini organize etmede kilit bir role sahiptir (Gencel, 2013). Fischer ve Fischer (1979)' a göre öğretim stili, öğretim yönteminden farklıdır ve öğretmenin tutarlı olarak sergilediği öğretim yöntemlerinin bulunduğu bir sınıf modudur. Grasha (2002)'e ise öğretim stilini, eğitim sürecinde öğretmenlerin tutarlı davranışları olarak tanımlamıştır. Üredi ve Güven (2007)'e öğretim stili, öğretmenlerin bilgiyi sunma şekline ve öğrenciler ile iletişimine yönelik öğretimsel davranımlardır. Yani öğretmenlerin sınıf içerisinde dersler ya da konular değişse dahi ders işleyişine yönelik tutum ve davranışları tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim çıktılarının kalitesini etkilediği yadsınamaz bir gerçektir (Polat, Kaysılı, Aydın, 2015; Polat, 2019). Öğretmenlerin ders işleyiş sürecindeki tutum

ve davranışları öğrencilerin öğrenme sürecindeki verimliliğini etkilemekte ve hatta bazı öğrencilerin o derse karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini daha etkin hale getirebilmeleri için öğretim stiline yönelik farkındalıklarının artması önem arz etmektedir. Üredi ve Güven (2007)'e göre öğretim stili bilgisi ile öğretmenler; öğretimin mantığını daha iyi anlayarak çeşitli öğretim yöntemleri içerisinde kendilerine uygunlarını seçebilirler ve güçlü-zayıf yönlerini daha iyi görebilirler. Çünkü öğretim stili öğretmenlerin kişilik özellikleriyle de bağlantılıdır. Örneğin, kaygılı bir öğretmen sınıftan fikir alarak ilerlemek yerine kendisinden emin olduğu konular üzerine odaklanarak öğretmen merkezli öğretim stili benimseyebilirler (Levine, 1998; Akt: Üredi, 2006). Günümüzde teknolojinin gelişmesi hayatın her alanına olduğu gibi eğitimi de büyük ölçüde etkilemiştir. Bu noktada öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stili, eğitim teknolojilerinin bilgilerine sahip olarak uygulaması ya da uygulamamasını etkileyen en büyük faktördür (Zisow, 2000). Bireysel olarak teknoloji kullanımına sahip öğretmenlerin, ders işleyişinde yenilikçi eğitim araçlarını kullanmaya açık öğretim stillerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde eğitim inancı ve öğretim stilinin farklı değişkenler ile ilişkileri konusunda birçok çalışma bulunmaktadır. Öğretmen ya da öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda epistemolojik inancın eğitim inançları ve öğretim stili ile ilişkili olduğu bulguları elde edilmiştir (Biçer, Er ve Özel, 2013; Ekici, 2014; Kaleci, 2012). Öğretmenlerin epistemolojik ve eğitim inançları konusunda yapılan çalışmalarda inanç alt boyutlarının; öğretmenlerin öğretim uygulamaları, öğrenme-öğretme uygulamaları, öz yeterlik inançları, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, mesleki değerleri, eleştirel düşünme eğilimleri değişkenleri ile ilişkili oldukları görülmektedir (Tsai, 2007; Balcı, 2015; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Tunca, Şahin ve Oğuz, 2014; Baytekin ve Kadı, 2015; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Akgün, 2015; Baş, 2015). Öğretmenlerin öğretim stilleri konusunda yapılan çalışmalarda stil alt boyutlarının; mesleki tutumları, mesleki algıları, sınıf yönetimi yaklaşımları, öz yeterlik algıları, iş doyumları, ders başarısı değişkenleri ile ilişkili oldukları görülmektedir. (Üredi ve Üredi, 2007; Üredi, 2016; Süral,2015; Saraçoğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebeali, 2017; Şentürk ve İkikardeş, 2011).



Eğitimin inancı ile öğretim stili kavramlarının yapılan çalışma sonuçlarında da görüleceği üzere eğitime etki eden birçok farklı değişken ile ilişkisi bulunmaktadır. Yapılan literatür taramasında ilgili konuda yapılan çalışmaların öğretmen ya da öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stillerine ilişkin algıları ile öğrencilerin öğretmenlerinde var olduğunu düşündükleri eğitim inançları ve öğretim stilleri konusundaki algılarının araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple eğitimin birçok yönünde etkili bu kavramlar ile ilgili farklı çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Niğde ili ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki ile konu hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi bir gereklilik ortaya çıkmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, Niğde ili ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stillerini belirlemek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretim stilleri konusunda öğrenci algılarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi, “Öğretmenlerin baskın eğitim inançları ve öğretim stilleri, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki ve öğrencilerin konu hakkındaki algıları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu amaca ulaşmak için araştırmanın alt amaçları:

1. Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin eğitim inançları nelerdir?
  - a) Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
  - b) Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin eğitim inançları mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- c) Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin eğitim inançları branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri nelerdir?
- a) Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- b) Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- c) Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri ve eğitim inançları arasında ilişki var mıdır?
4. Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında sahip oldukları eğitim inançları ve öğretim stilleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmada; farklı ortaöğretim seviyesindeki okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre eğitim inançları ve öğretim stillerinin farklılaşıp farklılaşmaması, öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasında ilişki olup olmaması ve öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ve öğretim stillerinin neler olduğu betimlenecektir. Bu çalışmanın sonucunda ise; eğitim politikalarına yön verenlerin, eğitim programı uzmanlarının, öğretmen eğitiminde görevli akademisyenlerin ve uzmanların faydalanabileceği bir kaynağın ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Bu sayede yeni araştırmalara ışık tutacağı, alanda bulunan karar organları ve öğretmenlerin konuyla ilgili farkındalıklarının artmasına katkı sunulacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Niğde İli merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan farklı okullarda görev öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stillerinin araştırıldığı bu çalışma şu temel varsayımlara dayanmaktadır:

- Öğretmenler ve öğrenciler, soruları doğru anlamışlardır.
- Öğretmenler, kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorulara verdikleri yanıtlarında samimidir.
- Öğrenciler, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorulara verdikleri yanıtlarda samimidir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Niğde İli merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan farklı okullarda görev öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stillerinin araştırıldığı bu çalışmada şu sınırlılıklar bulunmaktadır;

- Bu araştırma; 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı ile Niğde İli Merkez İlçesinde bulunan ortaöğretim seviyesindeki okul öğretmen ve öğrencileriyle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972).

**Eğitim İnancı:** Kişilerin inançları, felsefeleri, ilkeler, öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleridir (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003).

**Öğretim:** Hedeflerle belirlenen davranışların öğrenciye kazandırılması için öğrenme yaşantıları oluşturma süreci (Fidan, 1985).

**Öğretim Stili:** Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere yönelik davranışlarda gösterdikleri süreklilik ve tutarlılıktır (Grasha, 2002).



## II. BÖLÜM

### İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde öğretmen kavramı, felsefi akımlar, eğitim felsefesi akımları, öğretim stilleri ve konu hakkında literatürde gerçekleştirilen çalışmalar hakkında bilgiler verilmektedir.

#### 2.1. Öğretmen

Hiç şüphesiz ki öğretmen eğitim sisteminin vazgeçilemez ögesidir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen üzerine birçok tanım yapıldığı, öğretmenin sunduğu hizmeti etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Varış (1985), devlete ait eğitim politikalarını uygulayan, bu süreç ile politikaları etkileyen, araştırma ve çalışmalardan faydalanan, ayrıca bu çalışmalarda aktif rol alarak katkı sağlayan bireyleri öğretmen olarak tanımlamıştır. Polat, Kaysılı ve Aydın (2015)'e göre ise öğretmen, hizmet verdikleri öğrencilerde planlı davranış değişikliği sağlamayı hedefleyen ve sonuçları oranında niteliği saptanan kişi olarak ifade edilmiştir. Polat ve Koç (2018)'e göre ise öğretmenlik; milleti ve devleti için yararlı, yapıcı, yaratıcı, iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme sanatıdır. Kavcar (2002)'e göre bir okul ancak bünyesinde bulunan öğretmenlerin niteliği kadar iyi olabilir ve öğretmenin kişisel ve mesleki özellikler olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Mesleki özelliklerin içeriğinde; genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak nitelendirilmiştir. Kişisel özelliklerin içeriğinde; bireyin mesleğe olan yatkınlığı ve model olabilme nitelikleri olarak ifade edilmektedir.

Okulların kadro durumlarında sadece sayısal eksikliğin olmaması kaliteli bir eğitim için yeterli görülme yetmemekle birlikte kabiliyetli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklenenlerin farkında olan, bunları hayata geçirmek için çalışan öğretmenlerin kaliteli eğitim için etken olduğu belirtilmektedir (Oğuzkan, 1998). Eğitim için bu kadar önem arz eden öğretmenlik mesleğini icra edenler gerek ülke vizyonu, gerek mesleğin vizyonu gerekse kendi araştırmaları ve kendine yönelik farkındalıkları ile doğru işlemler gerçekleştirebilecektir. Kendini fark edebilmenin temeli ise yapılan işin felsefesini bilmekle gerçekleştirilebilir.

## 2.2. Felsefe

Bilinen insanlık tarihinden itibaren çeşitli düşünme biçimleri ve birbirinden farklı yaşam tarzlarıyla kavram olarak felsefe ve felsefenin ilgilendiği alanlar tanımlanmaya çabalanmıştır. Bu doğrultuda gerek bireysel gerek toplumsal etkiler ile felsefeye yüklenen anlam geniş bir alanda ve farklılıklarla ele alınmıştır. Buradan hareketle kavram olarak felsefenin ortak bir tanımının olmadığı alanyazın incelendiğinde görülmektedir. Aklımıza gelebilecek her şey ile ilgili olarak hakikate ulaşma çabasında felsefenin yer aldığı ifade edilebilir. Ergün (2014)'e göre felsefe varlıkta özü, olaylarda ise temeli incelemektedir. Felsefe her şeyde olduğuna göre bilimin tüm dallarının temelinde de yer almaktadır. Ancak filozoflar felsefenin tanımında olduğu gibi felsefenin hangi ilgi alanlarına ayrılacağı konusunda da ortak bir görüşte birleşmemişlerdir. Ancak günümüzde bilim insanları felsefeyi; varlık felsefesi, bilgi felsefesi ve değer felsefesi gibi disiplinlere ayırarak çalışmalara devam etmektedirler. Varlık felsefesi, ontoloji olarakta adlandırılmaktadır. Var olmanın doğasını, kaynağını ve sınırlarını araştırır (Çüçen, 2012). Bilgi felsefesinde(epistemoloji), bilginin doğasını, doğruluğunu ve kesinliği incelenir. Bilginin nesneyi nasıl tam olarak yansıttığı, bilgi ve nesne arasında nasıl bir ilişki olduğu bilgi felsefesinin inceleme alanındadır (Çüçen, 2012). Değerler felsefesi (axioloji), değer yargılarının ve değerlerin çeşitlerinin neler olduğunu incelemektedir. İyilik, kötülük, dürüstlük vb. değerlerin kaynağını inceler (Ergün, 2014). Felsefe; varlık, bilgi ve değer felsefesinden farklı olarak bilim, metafizik, mantık, dil, sanat, etik, din gibi farklı disiplinlerle de ilgilenmektedir. Felsefe içerisinde yer alan farklı görüşler farklı yöntemlerle ilgili felsefe disiplinlerinin ele alınmasına neden olmuş ve farklı felsefi akımları ortaya çıkarmıştır. İdealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluk başlıca akımlar arasında yer almaktadır.

### 2.2.1. İdealizm

İdealizm kelime anlamı olarak incelendiğinde ülkücülük anlamı taşımaktadır. Geniş bir çerçeveden ele alındığında ise idealizm, herhangi bir çıkar aramaksızın hedeflerle belirlenmiş amaca yönelik sadık kalma yoluyla yaşam biçimi oluşturmaz (Sözer, 2004). İdealizm akımının alt yapısı, zihinsel gerçeklerle oluşturulmuştur (Cevizci, 2016; Erkılıç, 2013). İdealizm gerçekliğin nerede ve nasıl olduğu konusunda

doğa ve fiziği reddetmemesine karşın görünenin ruhsal ya da zihinsel gerçekliğin yansıması yoluyla oluştuğunu savunur (Ergün, 2014). İdealizm akımında, mutlak gerçekliğin doğada fiziksel olarak görünür olmadığı, ruhi olarak mutlak gerçekliğe ulaşılabileceği ifade edilmektedir (Cevizci, 2016; Tozlu, 2003). İdealizm akımı oluşum sürecinde insan gerçekliğinin maddi ve ruhsal boyutları ele alınmıştır. Sonucunda gerçekliğin ruhsal boyutta olduğu görüşü, insanın fiziksel olarak varlığını devam ettirebilmesi için ruha ihtiyaç duyması sebebiyle ön plana çıkmıştır (Guttek, 2001).

İdealizm akımına göre insanlar bilgilere önceden zihinlerinde sahiptir. Bilginin sonradan edinilmesi gibi bir durum söz konusu değildir. İnsanın bilgiye ulaşması için zihnini kullanarak kendisinde doğuştan bulunan özde arayışını gerçekleştirmesi gerekmektedir (Sönmez, 2011). Sokrates'in diyaloglarında adalet, dindarlık ve cesaret manevi kavramların başlangıçta farklı algılanmasına karşın daha derin incelemelerde bu kavramlar hakkındaki görüşlerin ortak noktalarda birleştiği fark edilmektedir (Arslan, 2012). Görüşün öncü savunucuları arasında; Sokrates, Platon, Hegel, Kant sayılabilir.

İdealizm akımında yer alan idea kavramı eğitimi ele alış biçiminde de önemli bir rol almış, eğitim ile birlikte insanların zihinlerini çalıştırarak öze ulaşma yoluyla kendilerini gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir. Bu eğitim süreci ile birlikte insan kıymetini arttırabilecektir (Ergün, 2014). Eğitim sürecinde fiziksel dünyanın görünüşlerinin aldaticılığı belirtilerek gerçekliğin özde bulunduğu noktada farkındalık arttırılmasına yönelik çalışmalara odaklanılmaktadır (Tozlu, 2003). Özdeki gerçekliğe ulaşabilmesi için öğrencilerin akıl yürütme etkinlikleri yürütülür. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde tümünden gelim yöntemi benimsenmiştir (Sönmez, 2011). İdealizm akımının eğitim konusunda katı prensiplere sahip olduğu ifade edilebilir. Eğitim programlarının merkezinde öğretmenler yer almalı ve öğretmenin evrensel değerleri ve zihinsel becerileri geliştirebilecek özelliklere sahip olması beklenmektedir (Sarpkaya, 2004).

### **2.2.2. Realizm**

Realizmin kelime anlamı olarak incelendiğinde gerçekçilik anlamı taşıdığı görülmektedir. İdealizm akımına karşıt olarak ortaya çıkan realizm akımı, gerçek

bilgilerin yaşanılan dünyada ve akıldan bağımsız bir şekilde var olduğunu vurgulamaktadır (Ergün, 2014). Dolayısıyla gerçeklik, insan özünden ayrı ve kişisel yeteneklerin kullanılması yoluyla elde dlebilecektir (Cevizci, 2016; Gutek, 2001). Realizm akımına göre insan maddeyi fark ettikten sonra maddeyi temsil eden kavram algısını oluşturur ve bu durum gerçekliğin tek olması sonucunu ortaya çıkartmaktadır (Sönmez, 2011). Dolayısıyla idealizm akımında bireyin bilgilere sahip olduğu anlayışı da realizm akımı tarafından reddedilmektedir.

Realizm akımında, insanlık tarafından ortak olarak kabul edilen değerlerin yeni nesile aktarılması eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçla realistler eğitimde klasik eserlerin okutulmasını önemsemişlerdir. Aynı zamanda realistler genel bakış açılarına uygun olarak öğrencilere doğruluğu kanıtlanmış bilgilerin aktarılmasını eğitim temeline almışlardır (Sönmez, 2011).

Realizm akımında öğretmen kritik göreve sahiptir. Öğrencilerin ne öğreneceği konusunda karar verici konumdadır. Realist öğretmen, farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerin önceki bilgilerine en uygun ders işleme süreci sağlamalıdır (Gutek, 2001). Öğretmen bilgiyi aktarmakla kalmaz aynı zamanda pratikte nasıl uygulama gerçekleştireceği konusunda bir usta rolü de üstlenir. Öğrencilerin hangi alanda çalışıyorsa o alanda bir uzman gibi araştırma yapması beklenilmektedir.

### **2.2.3. Pragmatizm**

Pragmatizm kelime anlamı olarak incelendiğinde yararcılık ve faydacılık anlamları taşıdığı görülmektedir. Pragmatizm akımı, Amerika'da klasik natüralizmin değişen toplum yapısına göre güncellenmesiyle deneyci düşünme sistemi temelinde 20. Yüzyılda ortaya çıkmıştır (Cevizci, 2016). Ergün (2014)'e göre Pragmatizm alt yapısında, gerçekliğin değişmez olduğu görüşü yıkılmış ve insanın çevre ile etkileşimi sonucunda kendi algılarını oluşturarak gerçekliğe ulaştığını belirtmiştir. Gerçeklik bireylerin düşüncelerinden bağımsız olmadığı için bu durum davranışlara dolayısıyla pragmatizm için önemli olan başarılı sonuç ile fayda sağlama amacına etki etmektedir. Bu akıma sahip düşünürler insanların ruhsal boyutundan ziyade biyolojik ve sosyal boyutlarına odaklanır. İnsanlarda bir gereksinim hissedilmesi durumunda düşünme



işleminin başladığını belirtirler. Pragmatizm akım düşünürleri arasında; John Dewey, William James ve Charles Sanders sayılabilir.

Dünyanın sürekli bir değişim içerisinde olması görüşü pragmatizmin eğitim anlayışını etkilemiş ve eğitiminde değişime uyum sağlayarak kendisini güncellemesi gerektiği ifade edilmektedir (Tozlu, 2003). İnsanların karşılaştıkları durumlar sonucunda elde ettikleri deneyimler ile öğrendikleri ve buradan kazandıkları tecrübeler ile problem çözebilen varlıklar olduğu belirtilmektedir (Cevizci, 2016). Dünyanın sürekli değişim içerisinde olması ve insan gerçekliğinin deneyimlere bağlı olması doğru bilgi kavramının da göreceli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak Pragmatist düşünürlere göre okul hayata hazırlayan bir dönem olmaktan çıkarılmış ve hayatın kendisi olarak görülmüştür (Ratner, 2010). Bireyi merkeze alan ve yaşamla iç içe bir anlayışla hareket eden pragmatist eğitim sistemine göre eleştirel düşünme becerileri yüksek, araştırma becerileri yüksek ve demokratik anlayışa sahip bireylerin topluma kazandırılması ön planda tutulmaktadır (Sönmez, 2011). Bu temelde eğitimin genel amacının yeni neslin eğitim sürecinde karşı karşıya kalacağı deneyimlerin yönlendirilmesi ve ilk defa karşı karşıya kalacağı durumlara hazır olmalarını sağlayacak yeterliliklerin kazandırılması olarak ifade edilebilir. Kısaca bireylere balık tutup vermek yerine balık tutma yetisi kazandırılması hedeflenmektedir. Değişen dünya yapısı içerisinde bireylere aktarılan bilgiler geçerliliğini yitirebilmektedir ve bu durumda bireyin yeni bilgilere kendisinin ulaşması gerekliliği doğmaktadır. Bu durum şartlarında yeni neslin üst düzey düşünme becerilerine sahip şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir.

Pragmatist eğitim anlayışında öğrenci merkezli olmasına karşın öğretmende kritik bir role sahiptir. Öğretmen daha önceki akımlardan farklı olarak bilgiyi aktaran olmaktan çıkmaktadır. Öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi ve yol göstermesi beklenilmektedir. Öğretmenin öğrencilerini doğru yönlendirmesi görevini gerçekleştirebilmesi için zengin öğretim ortamları hazırlaması gerekmektedir (Özkan, 2005). Yaşamın kendisi olan eğitim pragmatizm temellerine uygun olarak eğitim ortamlarında da demokratik yaklaşımın sağlanması en önemli noktalardandır (Terzi, 2010).

#### 2.2.4. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk, 20. yüzyılın buhran döneminde ortaya çıkmış ve gençler tarafından ilgi görmesi ile birlikte ön planda yer alan bir akımdır (Ergün, 2014). Varoluşçuluk diğer yaklaşımlardan farklı olarak her türlü değeri sorgulayan ve serbest bir akım olması sebebiyle dünya genelinde popülerliği artmıştır. Varoluşçu düşünceye göre dünyada var olan her şey önce yapılır daha sonra varlık gösterir. İnsan için ise bu durum farklılık göstermektedir. İnsan varlığı mevcut iken sonradan yaratılan olarak ifade edilmektedir (Ergün, 2014). Bu düşünce tarzı sonucunda varoluşçuluk akımı, bilinçsiz olan nesnelere dünyasına atılan bilinçli insan temelinde dünyayı ele alır (Cevizci, 2016). Diğer akımlara nazaran bireyin var olma durumu ve özgürlüğüne daha çok önem verdiği ifade edilebilir (Gutek, 2001). Varoluşçuluk akımında insan her şeyden daha değerlidir ve insanın özgürlüğü en önemli unsurdur (Ergün, 2014). Her insanın kendi hayatını anlamlandırma sorumluluğu vardır. Varoluşçuluk akımı düşünürlerine göre insanın seçme ve özgü olma özellikleri olması sebebiyle bilgi sübjektif özellik taşımaktadır (Cevizci, 2016). Kişilerin bireysel deneyimleri ve anlamlandırma sonucu ortaya çıkması durumundan kaynaklı olarak bilginin kesinliğinden söz edilememektedir. Aynı şekilde değer kavramı da farklı tecrübeler sonucunda elde edilmesi sebebiyle kişiye bağlı değişkenlik gösterir denilebilir (Ergün, 2014). Varoluşçu akıma sahip düşünürlere göre insanın kendini keşfederek karakterini oluşturabilmesi amacıyla doğa ve topluma karşı savaş vermesi gerekmektedir (Sönmez, 2011). Varoluşçuluk akımında, genel geçer felsefe problemleri üzerine odaklanmak yerine bireyin seçim sorumluluğu, ölüm gerçeği ile yüzleşme, varlık kaygısı, özgürlük vb. konular üzerinde çalışılmaktadır (Toprakçı, 2005). Varoluşçuluk akımı düşünürleri arasında; Gabriel Marcel, Karl Theodor Jaspers, Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger, Albert Camus ve Carlton William Barrett sayılabilir (Sönmez, 2011).

Varoluşçuluk akımının temel düşünce tarzı eğitime bakış açısında da etkili olmuş ve insanın toplum içerisinde eğitilmesine karşı çıkmaktadır. Evrensel değerler olarak görülen kavramlara yönelik eğitimin ve her bireyin dünya tek ve özel olduğu düşüncesi ile tekdüze eğitim yaklaşımlarının yanlış olduğu ifade edilmektedir. İnsanların topluma uyum sağlaması yerine toplumdan bağımsızlaştırılması eğitim sisteminin temel amaçları arasında yer alması gerekmektedir (Tozlu, 2003). Akımın alt yapısını oluşturan bireyin özgürleşmesi gerekliliği için eğitim sistemiyle kısıtlayıcı etkenlerin

ortaya çıkarılarak önlenmesi sağlanmalıdır. Sönmez (2011)'e göre eğitim ile birlikte yeni neslin bireysel olarak kendilerine yönelik farkındalıklarının arttırılması ve kendi yaşantılarındaki sorumlulukları alabilen bireyler haline gelmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim öğrenci merkezli odaklı olmasına karşın öğretmen ise rehber görevi ile kritik bir role sahiptir. Öğrencilerin kendilerine tanıma ve sorumluluk alabilme yeterliliklerini arttırma konusunda yön gösterme çalışmaları öğretmenlerin temel görevlerindedir.

### 2.3. Eğitim ve Felsefe İlişkisi

Felsefe, gerçekleşen olaylarla ilgili irdeleme çabası olması sebebiyle eğitim kavramı ve süreçlerine yönelik sorgulama çalışmaları gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda ortaya çıkan görüşlerin etrafında toplanan bireylere ve yeni nesle aktarımının sağlanması için eğitim süreci gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Toplumsal ya da bireysel olarak bireylerin sahip olması gereken özellikler felsefi görüşlerden ortaya çıkarken bu insan modelinin oluşturulması süreci eğitimin kapsamına girmektedir. Buradan hareketle felsefe ve eğitim kendi doğası içerisinde birçok açıdan birbirlerinden etkilenmektedir (Gökçe, 2000).

Felsefe ile eğitim paydaşlarının okulu ve sınıfı şekillendirmede temele alabilecekleri bakış açıları sunulmaktadır. Temelde eğitimin hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve sınama durumları hakkında kısaca eğitim işleyişinin bütünü hakkında felsefi görüşlerden yararlanılır (Sönmez, 2011). Bu doğrultuda ifade edilebilir ki; okulların varlık sebebi, yeni nesle verilecek değerler, öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve materyaller ile nasıl bir değerlendirme sürecinden geçeceği felsefenin yön vermesi ile belirlenmektedir (Erden, 2004).

Felsefe ile pratik kavramlarının farklılıkları ve birbirlerinden uzaklıkları algısı genel olarak mevcut olsa da, felsefi görüşler sayesinde insanlar yaşam süreçlerinde kullanabilecekleri araçlar sağlamıştır (Marinof, 2007). Bu doğrultuda, eğitim sürecinde bilinçli bir yaklaşım ile felsefe ve uygulamaları birleştirerek akıl gücünün en düzeyleri çıkarılması ve kullanılması şansı elde edilebilecektir. Eğitim süreci ahlak ve bilgi felsefesi ile doğrudan iç içe yer almaktadır. Buralarda yapılacak eğitsel faaliyetlerde

felsefi görüş temelli hareket edilmesi; daha günceli, toplumsal kültürün aktarılması ve zamana uygun değerlerin dönüştürülmesi, eğitim ve bilim arasındaki bağın daha kolay kurulması konularında fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

Eğitim felsefesi, eğitim süreçlerinin her boyutunda gerçekleştirilecek çalışmalara ve yaşanan problemlerin çözümde anahtar role sahiptir. Tüm felsefi görüşler, yaşam boyunca elde edilen deneyimlerin subjektif algılarla değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Eğitim felsefesi akımları da alt yapısını aynı felsefede olduğu üzere bu farklılıkların olduğu dünya görüşlerinden almıştır.

#### **2.4. Eğitim Felsefesi**

Alanyazın incelendiğinde, felsefe tanımında olduğu gibi düşünürler tarafından eğitim felsefesinin kavram olarak tanımlanması konusunda da ortak bir görüş olmadığı görülmektedir. Düşünürlerin hayatı ve gerçekleri ele alış düşünce yaklaşımlarının eğitime bakış açılarını da etkilediği ifade edilebilir. Daha genel bir yaklaşımla ele alındığında eğitim felsefesi Cevizci (2016)'ye göre; eğitimin ne olduğu, süreçleri ve çıktıları gibi eğitimin her noktasını sorgulayarak tartışan felsefe disiplini. Ergün (2014)'e göre; eğitimin merkezinde yer alan insanı eğitsel bir bakış ile ele alan, eğitimde sorgulama işlemini sürekli olarak gerçekleştirerek hipotezler oluşturan ve eğitime yönelik yaklaşımları bütüncül olarak değerlendiren yaklaşımlardır. Yıldırım (2004)'e göre; eğitim felsefesinin eğitime yönelik gerçekleştirilen yapıcı yaklaşımların ortaya bir şeyler koyması şeklinde olmayarak, ortaya konulan yapıcı yaklaşımlar yoluyla rehberlik etmek olarak tanımlamıştır. Değirmencioğlu, Küçükahmet, Er, Füsün, Özdemir ve Korkmaz (2000)'a göre; eğitim uygulamalarında gerçekleştirilen çalışmalarını ele alarak sorgulamak, uygulamaların teorik alt yapılarını incelemek ve toplum gerçekleri çerçevesinde eğitim teorilerinin ortaya çıkarılması olarak tanımlamaktadır. Çüçen (2012) ise; eğitimin amacı, problemleri, öğeleri arasındaki ilişki vb. konular üzerinde kapsayıcı bir sorgulamada bulunmak olarak eğitim felsefesini tanımlamıştır.

Eğitim özelinde ise öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin nasıl olacağı da eğitim felsefesinin çalışma alanında yer alan bir konudur. Öğretmen sahip olduğu felsefi alt yapı ile öğrenciyi daha nitelikli tanıyarak yine sahip olduğu felsefi alt yapı sayesinde

daha nitelikli yönlendirmeler gerçekleştirebilir (Tozlu, 2003). Bu özelde yerleşecek tutum ülke genelinde eğitime yansiyarak eğitim ile ilgili görüşlerde sistemli bir eğitim sistemi varlığında söz edilebilecektir (Topses, 2006). Daha somut bir açıklama ile; eğitim ilişkileri ve işleyişinde demokratik bir tutumun hakim olması özelden genele tüm eğitim sistemi ve toplumda demokrasinin gerçek varlığı olduğunun göstergesidir.

Eğitim felsefesi, eğitimin tüm süreçleri hakkında görüş belirtirken sahip olduğu felsefi bakış açılarından etkilenmektedir. Bu durum ise eğitim konusunda farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Eğitim felsefesi kapsamında başlıca akımlar; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk olarak ifade edilebilir.

#### **2.4.1. Daimicilik**

Eğitime yönelik yer alan felsefi akımlar içerisinde en geleneksel akım olarak ifade edilebilecek daimicilik akımı, temelinde idealizm ve realizmden etkilenmiştir. Daimicilik akımı düşünürlerine göre eğitimin insan doğası gibi olmalı ve süreklilik göstermesi gerekmektedir. Bütünsel bir insan modeli temele alınarak insanları herhangi bir kavrama göre ayırmaksızın ortak ilkeler ile eğitim yapılandırılmaktadır (Gutek, 2001). Bu ortak ilkelerin eğitim programlarında değişmez bir unsur olarak verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Ergün, 2014; Terzi, 2010).

Eğitim ile birlikte bireylerin tutarlı bir şekilde zihinlerini kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi daimici eğitimin temel amaçları arasında sayılmaktadır. İnsanlar bu şekilde evrensel gerçekler ile uyumlu, özgür ve mutlu bireyler haline geleceklerdir (Sönmez, 2011). Daimici eğitim akımı temelleri doğrultusunda bireylere eğitimde önce mesleğin nasıl daha kaliteli yapılacağı bilgileri yerine nasıl doğru insan olunacağı öğretilmektedir (Cevizci, 2016). Daimici eğitim görüşüne göre insanlar sonsuz olan gerçek hayata hazırlanmalıdır. Ölümden önceki ve sonraki yaşamdaki gerçeklerin aynı olduğu düşüncesi ile eğitim yönlendirilmektedir (Ergün, 2014). Daimici akıma göre eğitim, yaşamın kendisi değil ve bir hazırlık sürecidir (Demirel, 2002). Kısaca daimici eğitim yaklaşımı sonucunda; evrensel insani değerlere sahip akıl yürütme becerilerini etkin kullanabilen ve karşılaştıkları durumlara yönelik çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple daimici eğitim

yaklaşımına sahip eğitim içeriğinde, yeni neslin belirtilen hedeflere ulaşabilmesi için doğruluğu kanıtlanmış, üzerinde yetkililerin ortak görüşünün bulunduğu, her zaman ve her yerde geçerliliği olan konular bulunmalıdır (Kıncal, 2006).

Daimici eğitim hedeflerini gerçekleştirilmesi amacıyla; ilkökul programlarında evrensel ahlak gelişimi, okuma-yazma becerileri ve temel matematik becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır (Erden, 2004). Ortaöğretim kademesinde ise; batı klasik eserleri, dilbilgisi, klasik ve modern diller, mantık ve matematik gibi üst düzey bir program içermektedir (Erden, 2004). Daimiciler, okulu entelektüel ve üst düzey bilgilerin aktarılma merkezi olarak görmektedirler (Cevizci, 2016). Eğitim süreçlerinde sorgulamaya dayalı yöntemler kullanırken Sokrat metodu sürekli olarak kullanılmaktadır. Yaşama hazırlık sürecinde gezi ve gözlem gibi farklı öğretim ortamları ile etkileşim sağlanarak bireylerin istenilen kazanımları elde etmesi sağlanmaktadır (Sönmez, 2011). Daimiciler öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde ezbere önem vermekte ve unutulmaya engel olmak için tekrar çalışmalarının sürekli yapılmasının gerektiğini belirtmektedirler (Terzi, 2010).

Daimicilik eğitim felsefesinde öğretmen merkezi konum yer alarak sınıfta tek otoritedir. Tüm etkinliklerin yönlendirilmesi alanında uzman olan öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek çalışmalarda akıl yürütme yöntemleri ve sorgulamalar ile gerçekler öğrencilere aktarılır. Öğrencilerin evrensel gerçeklikleri öğrenebilmesi için bakış açıları genişletilerek ruh gözlerinin açılması ve akıl yürütme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi gerekmektedir (Cevizci, 2016). Daimicilik akımı bakış açısına göre; öğretim programı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve öğretmen rollerine ilişkin özellikler Tablo 1’de yer almaktadır (Erkılıç, 2013).

**Tablo 1.** Daimiciliğe Ait Özellikler

Öğretim Programı	Dinsel inançlar, tarih, yabancı dil, mantık, edebiyat, kişilik eğitimi, ahlaki gelişim
Öğretim Yöntemleri	Alıştırma-tekrar, pratik, dualar-anma- kutlama etkinlikleri, ezberleme, tümevarım, problem çözme, tartışma, iletişim

Sınıf Yönetimi	İstendik-planlı öğretime uyum, değişmez sıkı yapı, zamanında görev, açıklık-kesinlik, sıkı disiplin-düzen, tefekkür
Ölçme Değerlendirme	Objektif sınavlar ve klasik türde ölçme değerlendirme uygulamaları
Öğretmen Roller	Özverili, otoriter, iyi güzel ve doğrunun yayıcısı, zihinsel gelişimi sağlayan direktör, erdemli.

#### 2.4.2. Esasicilik

Esasicilik eğitim felsefesi akımı, özcülük ve temelcilik olarak ta adlandırılmaktadır. Amerika'da başlayarak dünya genelinde çok uzun bir süresi etkisi süren bir akımdır. Realizm ve idealizm felsefe akımlarından yapı olarak etkilenmiştir. Temsilcileri F.Breed, T.Birggs, W.C.Bagley'dir. Gerçek bilgiler ile temel becerilerin eğitim yoluyla yeni nesle aktarılması gerektiğini; kısaca uygarlıkların devamını sağlanması amacıyla kültür aktarımı gerekli görülmektedir (Gutek, 2001). Eğitim ile birlikte bireylerin içinde yer aldıkları dünyayı tanımaları ve uygun davranışları sergilemeleri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Terzi, 2010). Buradan hareketle esasicilik eğitim felsefesi akımının hedefleri; bireylerin sosyalleşmesinin sağlanması, kültürün korunarak devam ettirilmesi, değişimin engellenmesi yoluyla muhtemel çatışmaların önüne geçilmesi, bilgili ve becerili bireylerin yetiştirilmesi olarak ifade edilebilir (Sönmez, 2011). Bireylerin kendi deneyimleri ile edebilecekleri bilgilerin eski nesillerin deneyerek elde edip kontrolünü sağladığı bilgilere göre daha yetersiz olacağı görüşü hakimdir (Ergün, 2014).

Esasici akımına göre birey dünyaya herhangi bir bilgi ya da beceriye sahip olmadan gelmektedir. Bu nedenle yeni nesle eğitim ile birlikte öğretmenin anlattıkları ezberlettirilir, sıklıkla tekrar çalışmaları yapılır ve bu yönde gelişmeleri sağlanır. Okul dışında yaşanan değişimler, tartışma ve problem çözme becerilerine yönelik herhangi bir çalışma gerçekleştirilmez (Terzi, 2010).

Esasici eğitim felsefesi akımının hedefleri arasında yer alan yeni neslin toplumsal ve kültürel yanlarının geliştirilmesi amacıyla; toplum bilimleri (psikoloji, sosyoloji, tarih vb.), genel kültür (felsefe, dil, sanat, matematik, geometri) ve fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji vb.) gibi derslere programlarda yer verilmektedir. Ders

içerikleri düzenlenirken basit kültürel değerleri içermeli, geleceğe yönelik ile çözülmemiş sorunları içermemelidir (Sönmez, 2011).

Daimicilikte olduğu gibi öğretmen merkezli bir eğitim yapısı mevcuttur (Cevizci, 2016). Ancak entelektüel bir eğitim önerisi bulunması yönüyle de idealizmden ayrışır (Arslan, 2012). Öğretmen yetişkin bireylerin yer aldığı dünya ile yeni neslin dünyası arasında aracı olarak yeni neslin bu dünyaya hazırlanması sağlanır (Ergün, 2014). Eğitimin özü öğrencilere öğretmen tarafından aktarılırken, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önüne alınmaksızın tek tip eğitime önem verilir. Öğretmen yetişkin dünyasının ve kültürel mirasın temsilcisi olan bir uzman olarak herhangi bir donanımı bulunmayan öğrencilere yol göstermekle yükümlüdür. Öğrencilerin öğretmenin öğrettiği tüm bilgileri ezberlemesi ve tekrar etmesi gerekmektedir. Öğrenciler ancak bu yolla ve öğretmenlerini takip ederek hedeflenen insan profiline sahip olabilirler (Sönmez, 2011). Öğretmenler ders işlerken sunuş yoluyla öğretimi kullanırken, öğrencileri sürekli sıkı çalışmalarını için denetler. Öğretmen ihtiyaç duyması halinde disiplini sağlamak adına ceza yöntemlerini kullanabilir. Esasicilik akımı bakış açısına göre; öğretim programı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve öğretmen rollerine ilişkin özellikler Tablo 2’de yer almaktadır (Erkılıç, 2013).

**Tablo 2.** Esasiciliğe Ait Özellikler

Öğretim Programı	Okuma, yazma, hesap, tarih, coğrafya
Öğretim Yöntemleri	Düz anlatım, ezber, Sokratik iletişim, tutumsal amaçlar, teknolojik öğretim, görsel-işitsel laboratuvar
Sınıf Yönetimi	Entelektüel disiplin, ahlaki disiplin, kesinlik, tertip ve düzenlilik
Ölçme Değerlendirme	IQ test, standartlaştırılmış başarı testleri, performans ve yeterlilik testleri, tanıma testleri ve becerilerin ölçülmesi
Öğretmen Roller	Güzel sanatlar, entelektüel iletişimci, fen ve beceri bilimler öğreticisi, pedagojik üstünlük



### 2.4.3. İlerlemecilik

İlerlemecilik eğitim felsefesi akımı, temellerini pragmatizm felsefe akımında almaktadır (Sönmez, 2011). Pragmatik temellerine dayanmasına karşın pragmatist filozoflar tarafından geliştirilmeyen ilerlemecilik akımı, eğitimcilerin geleneksel eğitimci sistemlerine olan karşı görüşleri ile ortaya çıkmıştır. Pragmatizm felsefi akımında bulunan gerçeğin değişim üzerine olması algısının eğitime yansıtılması ile ilerlemecilik eğitim felsefi akımı oluşturulmuştur (Toprakçı, 2005). Bu akım ile birlikte, geleneksel eğitim anlayışlarında yer alan pasif öğretim yöntemlerine ve sıkı disiplin kurallarına karşı koyulmaktadır (Ergün, 2014). İlerlemeci eğitim felsefesi akımı öncü düşünürleri arasında; J. Dewey, Body H. Bode ve W.H. Kilpatrick sayılabilir.

İlerlemeci felsefi akımının alt yapısında toplumun sürekli olarak değiştiği görüşü yer almaktadır. Buradan hareketle eğitim ile birlikte toplumlar değişime açık, yaşantısal yollar ile hayatı ele alabilen ve ileri demokrasi kültürüne sahip bireylerden oluşmalıdır (Sönmez, 2011). Kilpatrick, Dewey'in fikirleri temelinde ilerleyerek, proje yönetimi isimli öğretim yöntemini geliştirmiştir. Yöntemin içeriği; öğrenci merkezli oluşturulmuş olup, öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçları doğrultusunda hedefler belirlenerek öğrencinin eğitimde etkin olması yönünde geliştirilmiştir (Biçer, 2012). Kilpatrick, geleneksel eğitim anlayışında yer alan pasif öğrenci ve ezberci eğitim yöntemlerine karşı çıkararak bireyin etkin katılımı ile kendi öğrenmelerini gerçekleştirme gerektiğini belirtmiştir (Guttek, 2001).

Eğitim ile birlikte öğrencilerin ait oldukları toplumsal yaşama etkin katılabilmeleri beklenmektedir. Bu sebeple öğrencilere eğitim hayatları boyunca uygulamalı çalışmalar yaptırılır ve eğitimin yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olduğu düşüncesine göre hareket edilir (Sönmez, 2011). Bu yolla birlikte birey kendisi eğitim süreci ile gelişirken aynı zamanda kültürel mirası hem koruyup hem de olumlu yönde değişime uğratarak katkı sağlamaktadır (Cevizci, 2016). Öğrencilerin hedeflenen düzeye gelebilmesi amacıyla eğitim süreçlerinde düşünme becerileri üzerine odaklanılarak, öğrencinin neler düşüneceği yerine nasıl düşüneceği üzerine çalışmalar gerçekleştirilir (Terzi, 2010). Bu sebeple öğrencilere derslerde, olaylar ve olgular üzerinden öğrencilerin bilimsel yöntemlere uygun yollar kullanarak düşünmeleri, yargıda bulunmaları ve çözüm üretmeleri sağlanır (Kıncal, 2006; Sönmez, 2011). Ders

içerikleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenirken, öğrencilerin yaşam dönemleri kapasite ve yeteneklerine uygun etkinlikler gerçekleştirilir.

İlerlemecilik eğitim felsefi yaklaşımı öğrenci merkezli olmasına karşın, öğrencilerin yönlendirilmesi, öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıklarının artırılması amacıyla deneyim yaşayabilecekleri farklı eğitim ortamlarının sunulması ve farklı seçenekleri sunabilecek yeterliliklere sahip olması gereklilikleri ile öğretmen de eğitim sürecinde kritik bir role sahiptir (Sönmez, 2011). Öğrencilerin eğitim sürecinde elde ettiği kazanımları günlük hayatta uygulamaya geçirebilmesi amaçlanmaktadır (Ergün, 2014). Okul ortamının bireylerin yarıştığı bir ortamdaki ziyade işbirlikli çalışma becerilerinin kazandırıldığı bir ortam olması eğitim verimliliği açısından vazgeçilmezdir (Özkan, 2005). Oluşturulan bu demokratik ve paylaşımcı ortam ile disiplin kendi doğallığı içerisinde oluşarak, eğitim anlayışında ödül ve ceza yaklaşımlarına gerek kalmayacaktır. Öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yaparak ve yaşayarak etkin çalışmalar gerçekleştirilmesi öğrencilere sağlanan ortam sayesinde daha kolay ve başarılı bir şekilde sağlanabilecektir. İlerlemecilik akımı bakış açısına göre; öğretim programı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve öğretmen rollerine ilişkin özellikler Tablo 3'te yer almaktadır (Erkılıç, 2013).

**Tablo 3.** İlerlemeciliğe Ait Özellikler

Öğretim Programı	Deneyim merkezli ve güncel
Öğretim Yöntemleri	Eleştirel düşünme, ortak grup etkinlikleri, sorun çözme, karar verme ve uygulama
Sınıf Yönetimi	Demokratik, çocuk ve toplum merkezli yönetim
Ölçme Değerlendirme	Süreç merkezlik, geliştirici etkinliklere dayalılık, süreç izleme ve gözleme dayalı değerlendirmeler
Öğretmen Roller	Özverili, güzel sanatlar, entelektüel iletişimci, fen ve beşeri bilimler öğreticisi ve pedagojik üstünlük

#### 2.4.4. Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımı, pragmatizm felsefi akımı görüşlerine dayandırılmış ve ilerlemecilik eğitim felsefesi akımının devamı olarak

görülmüştür. Yeniden kurmacılık görüşünde, toplumun yeniden inşası hedeflenmektedir (Erkılıç, 2008; Terzi, 2010). Pragmatist temeline uygun olarak, hayatın sürekli değişim içerisinde olmasından dolayı bireylerin hayatlarını sürekli olarak yeniden kurması gerektiği ifade edilmektedir (Ergün, 2014). Sürekli değişime toplum olarak uyum sağlamada en önemli rol ise okullara düşmektedir. Bu görüşe göre, okullar yaşama hazırlayan yerler olmaktan ziyade yaşamın kendisi olarak toplumda var olan problemlere yönelik çözüm merkezlerini oluşturmalıdır (Özkan, 2005). Okul toplumun değişimi için kaynak merkezler olmalı, geleceğe yönelik toplumun faydasına yapılacak çalışmaların gerekliliği hakkında toplumda farkındalık oluşturmalıdır. İlerlemecilikte yer alan bireysel gelişim algısı bu görüşte değiştirilerek toplum olarak yenilikler oluşturulması üzerine odaklanılmıştır. John Dewey, Isaac Bergson, Barold Rugg, George Counts, Theodore Brameld bu akımın temsilcileri arasındadır.

Sürekli değişim düşüncesi hayatın her alanında olduğu gibi eğitim içinde geçerli olduğu düşüncesi ile değişikliklere uyum sağlayan eğitim içerikleri geliştirilmesi gerekmektedir. Mutlak doğrunun olmaması sebebiyle öğrencilerin bilgilerin sürekli değişmesine yönelik farkındalıklarının artırılarak onlara sunulacak yöntem ve tekniklerin uygulanmasına önem verilmelidir. Eğitimlerde kullanılacak materyaller, yeniden kurmacılığın temelinde yer alan toplumun yeniden şekillendirilmesi görüşüne uygun olarak düzenlenmelidir (Cevizci, 2016). İlerlemecilik akımında olduğu gibi öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıklarının artırılması önemsenmekle beraber iş birlikli çalışmaların ön plana alınması gerektiği belirtilmektedir (Kıncal, 2006). Öğrencilerin bireysel olmaları, rekabet içerisinde girmeleri, çatışmalar yaşanması yeniden kurmacılık akımının önlemek istediği durumlar arasında sayılabilir. Yeniden kurmacılık ile birlikte bireylerin ortak paydalarda buluşmaları sağlanarak çoğulcu bir katılım ile toplum faydasına olacak ortak kararlar ve çözüm önerileri geliştirmeleri beklenilmektedir (Sönmez, 2011).

Eğitim ile birlikte sosyal ve kültürel yenilikleri ortaya çıkarıp uygulayabilecek bireyler hedeflenmektedir. Öğretmenler bu bakış açısına uygun olarak yeni nesli toplumsal mühendislik çerçevesinde rehberlik hizmeti sağlaması gerektiği ifade edilebilir (Gutek, 2001). Öğretmenler öğrencilere, toplumun sürekli olarak yeniden inşasına yönelik gerekliliği aktarırken, öğrencilerin bu konuda gönüllü olarak çalışmaları konusunda ikna ve teşvik edici çalışmalar gerçekleştirmelidir

(Arslan, 2012). Eğitim ortamı yaşamın kendisine uygun olarak demokratik olmalı, öğrencilerin farkındalıklarının artırılması amacıyla çeşitli öğretim kaynakları sunulmalıdır (Ergün, 2014). Eğitim programları, öğrencilerin eski ve yeni bilgileri arasındaki ilişkiyi kurabilecek yapıda oluşturulmalıdır (Cevizci, 2016). Ceza ve diğer geleneksel yöntemlerden uzak durulması gerekmektedir. Eğitim programlarında toplumun yeniden yapılandırılmasında gerekli alt yapı için elzem olan sosyal bilimler ve doğa bilimleri derslerine önem verilmelidir. Aynı zamanda program içeriğinde; müzik, resim, dil, edebiyat, beden eğitimi, matematik ve meslek dersleri gibi farklı derslere de yer verilmelidir (Sönmez, 2011). Programlar değişen toplumsal yapıya uyum sağlayacak şekilde dizayn edilirken öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanma, üst düzey düşünme becerileri, iş birlikli çalışma ve problem çözme becerileri üzerine odaklanma konusunda süreklilik arz etmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere uygulanacak değerlendirme içeriğinde; bilimsel yöntemleri kullanabilme becerileri ve üst düzey düşünme yeterlilikleri yer almalıdır (Özkan, 2005). Yeniden Kurmacılık akımı bakış açısına göre; öğretim programı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve öğretmen rollerine ilişkin özellikler Tablo 4'te yer almaktadır (Erkılıç, 2013).

**Tablo 4.** Yeniden Kurmacılığa Ait Özellikler

Öğretim Programı	Kültürel çoğulculuk, insan ilişkileri, sosyoloji değişim politikaları, ekonomi, siyaset bilimi, antropoloji, psikoloji, yabancı diller, gerçek yaşam ve küresel eğitim
Öğretim Yöntemleri	Grup süreci, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı, düşünme, karar verme, benzetim ve oyun, uygulamalı eğitim, çalışma deneyimi, rol planlama, eğiticilerin eğitimi
Sınıf Yönetimi	Çatışma yönetim ve çözümü, deneyim, iyimserlik ve esneklik
Ölçme Değerlendirme	Formatif (biçimlendirici) değerlendirme, sürekli geribildirim ve işbirlikli değerlendirme
Öğretmen Roller	Yeni toplum oluşturuculuk, değişmeci liderlik, hoşgörülülük, değişime açıklık, çatışma yönetimi, örgütsel değişim, program değerlendirme, stratejik planlamacı

## 2.5. Öğretim Stili

Eğitimin hedeflendiği şekilde gerçekleşmesine yönelik uygulamaların her aşamasında olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilecek birçok etmenden söz edilebilir. Birçok alanyazında belirtildiği üzere eğitim ile ilgili uygulamaların başarılı olmasında en önemli faktörlerden bir tanesidir öğretmen. Öğretmenin eğitim faaliyetlerinde benimseyeceği öğretim stili, eğitimin hedeflerine ulaşmada büyük bir etkiye sahiptir. Kuchinskas(1979; Akt. Artvinli, 2010) çalışmasında öğrenme ortamını en çok etkileyen unsurun öğretim stili olduğu sonucuna ulaşmıştır. De Witte ve Van Klaveren (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretim stilinin öğrenci performans ve başarısına yönelik olumlu etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim sürecinin kalitesine etkisi sebebiyle öğretim stiline yönelik çalışmalar araştırmacılar tarafından 19. yüzyıldan itibaren ele alınmaktadır. Reed (2001; Akt. Üredi, 2006) öğretmenlerin davranışlarının analizine yönelik çalışmaları üç döneme ayırmaktadır. Birinci dönem; 19. yüzyıl başlarından 1930'lu yıllar arasını kapsamakta olup, öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladıkları üzerine odaklanan çalışmalardan oluşmaktadır. İkinci dönem; 1930'lu yıllarda başlayıp 1960'lı yıllar arasını kapsamakta olup, öğretmen davranışlarındaki benzerliklerin gözlemlenip tanımlanması üzerine odaklanan çalışmalardan oluşmaktadır. Üçüncü dönem; 1960'lı yıllarda başlayıp günümüze kadar dayandırılmakta olup, etkili öğretmen davranışlarının ortaya koyulmasına ve bu davranışlara yönelik ölçme-değerlendirme faaliyetlerine odaklanan çalışmalardan oluşmaktadır.

Öğretilen içeriklerin farklılık gösterse dahi sınıf içerisinde öğretmenin ön görülebilir davranışlarının öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl etkilediğinin araştırılması eğitim kalitesi için önem arz etmektedir. Aktan ve Tezci (2018) öğretim hizmetinin, sınıfta belli bir içerik hakkında konuşma, soru sorma ve tahtaya yazı yazmaktan daha karmaşık olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda mevcut eğitim sistemi ve eğitim paydaşları ile birlikte öğretim stillerine yönelik çalışmalarının süreklilik arz etmesi, sonrasında ise sonuçlarının iyi analiz edilmesi eğitim çıktıları için önem arz etmektedir.

### 2.5.1. Öğretim Stili Tanımı

İki öğretmen aynı derste, aynı yöntem ve malzemeleri kullanmalarına karşın birbirlerinden tanımlanabilir bir şekilde farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada öğretim stili kavramı; öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin benimseyerek tutarlı bir şekilde uyguladığı öğretime yönelik davranışlar olarak ifade edilebilir (Fisher ve Fisher, 1979). Reinsmith (1994; Akt. Üredi, 2006) ise öğretim stili kavramını; öğretmenlerin öğrencileri ile karşılaşmasındaki nitelik ve doğa olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla öğretim stillerine göre öğretmenler öğrencilerine bilgi sunma, rehberlik ve iletişim kurma hizmetlerini yerine getirmektedirler. Heimlich ve Norland (2002), öğretim sürecinde seçilen öğretim davranışları olarak öğretim stilini tanımlamışlardır. Yani öğretim stili, öğretmenlerin eğitim inanç ve değerleri ile öğretim sürecindeki davranışlarının uyumlu olmasını ifade etmektedir.

Dunn ve Dunn (1979)'a göre öğretmenler kendi öğrendikleri şekilde öğretme eğiliminde olup, öğretmenlerin öğretim sürecine karşı tutumu öğretim stili olarak ifade edilmiştir. Ellis (1979) öğretim stili kavramını öğretim sürecin öğretmenin ortaya koyduğu davranışlar olarak belirtmiştir. Evans, Harkins ve Young (2008) öğretim stili kavramını, öğretme etkinliklerinde öğretmenlerin ön plana çıkan yaklaşımları olarak ifade etmektedirler. Fan ve Ye (2007)'e göre ise öğretim stili gruba ve kişiye göre değişim gösterebilmektedir.

Öğretim stili, öğretmenin bireysel özelliklerinden bağımsız olarak öğretim sürecinde öğrencilere nasıl davrandığına yani öğreticinin tipik davranışları olarak ifade edilebilir. Örneğin; öğretmen derste etkinlikleri hangi yöntemlerle gerçekleştiriyor? Öğrencilere yönelik soruları nasıl soruyor? Öğrencilere hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyor? Öğrencilere nasıl hitap edip ses tonunu nasıl kullanıyor?. Bunlar öğretmenin kişiliğinden bağımsız olarak gözlenebilecek olan davranışlardır (Hyman ve Rosoff, 1984). Sürel (2010) ise daha kapsamlı olarak ele aldığı öğretim stilini; öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı yöntem, teknik, pekiştirme, öğrenciyi derse dahil etme, dönüt verme, açıklama yapma, soru sorma gibi davranışları kapsadığını belirtmiştir.

Grasha (1994; 1996; 2002; 2003)'ya göre öğretim stili, öğretmenin eğitim sürecinde ve öğrencilerle olan etkileşiminde tutarlı olarak gösterdiği davranışlardır.

Öğretim stili; öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarının, inançlarının, ihtiyaçlarının, performansının, eğitim hakkındaki alt yapısının özel bir görünüşüdür.

### 2.5.2. Öğretim Stili Modelleri

Eğitim sürecinde öğretmenlerin gösterdikleri davranışları incelemek ve ele aldıkları yaklaşımların ortaya koyulması amacıyla araştırmacılar tarafından farklı çalışmalar gerçekleştirdikleri alanyazın incelemesinde görülmektedir. Yapılan çalışmalar ile öğretim stili kavramı ve doğasının detayları belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu sebeple farklı araştırmacılar tarafından birçok farklı model önerisi alanyazına kazandırılmıştır. Alanyazında yer alan modeller ve alt boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Alanyazında yer alan öğretim stili modelleri ve alt boyutları

Öğretim Stili Modeli	Yılı	Öğretim Stili Modeli Alt Boyutları
Broudy Öğretim Stili Modeli	1972	Öğretici, Problem Çözücü, Danışman
Broostrom Öğretim Stili Modeli	1975	Davranışçı, Yapısalcı, İşlevci, Hümanist
Witkin Öğretim Stili Modeli	1979	Alan- Bağımlı, Alan-Bağımsız
Fischer ve Fischer Öğretim Stili Modeli	1979	Görev Odaklı, İşbirlikçi-Planlayıcı, Çocuk Merkezli, Konu Merkezli, Öğrenme Merkezli, Duygusal Olarak Heyecan Verici
Dunn ve Dunn Öğretim Stili Modeli	1979	Eğitim Felsefesi, Öğrenci Tercihleri, Öğretimi Planlama, Öğrencileri Gruplandırma, Sınıf Düzeni, Öğretim Çevresi, Öğretim Özellikleri, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri
Butler Öğretim Stili Modeli	1984	Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Dağınık, Soyut Dağınık
Mosston ve Ashworth Öğretim Stili Modeli	1986	Komut, Uygulama, Karşılıklı, Kendi Kendini Kontrol, Dâhil Etme, Kılavuzlanmış Buluş, Bir Noktaya Yönelen Buluş, Farklı Ürün, Bireysel Tasarımlı Program, Öğrenci Planı, Kendi Kendine Öğretim
Joyce ve Weil Öğretim Stili Modeli	1986	Bilgiyi İşleme Yaklaşımları, Bireysel Yaklaşımlar, Sosyal Yaklaşımlar, Davranışsal Sistem Yaklaşımları
Heimlich ve VanTilburg Öğretim Stili Modeli	1990	Uzman, Sağlayıcı, Kolaylaştırıcı, İmkân Verici

<b>Öğretim Stili Modeli</b>	<b>Yılı</b>	<b>Öğretim Stili Modeli Alt Boyutları</b>
Brekelmans, Levy ve Rodriguez Öğretim Stili Modeli	1993	Yol Gösterici, Otoriter, Hoşgörülü Ve Otoriter, Hoşgörülü, Kararsız/Hoşgörülü Kararsız/Saldırgan, Baskıcı, Zorlayıcı
Dunn ve Dunn Öğretim Stili Modeli	1993	Eğitim Felsefesi, Öğrenme Ortamı, Öğretimi Planlama, Sınıf Yönetimi, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri
Reinsmith Öğretim Stili Modeli	1994	Yayıncı/Aktarıcı, Konuşmacı/Oyun Yazarı, İkna Edici/İnandırıcı, Araştırmacı/Yazgıcı, Yol Gösterici/Rehber
Quirk Öğretim Stili Modeli	1994	Zorlayıcı, Öneren, İşbirlikçi, Kolaylaştırıcı
Grasha Öğretim Stili Modeli	1996	Uzman, Ototriter, Kişisel Model, Rehber, Temsilci
Levine Öğretim Stili Modeli	1998	Öğretmen Merkezli, Öğrenci Merkezli
Evans Öğretim Stili Modeli	2004	Plancı, Girişken, Resmi, Dikkat Çekici

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmacılar, öğretmenlerin öğretme sürecindeki davranışlarına odaklanarak birçok öğretim stili modeli geliştirmişlerdir (Altay, 2009). Bu çalışmada ise araştırmada temel alınan Grasha'nın Öğretim Stili Modeli ele alınmıştır.

### **2.5.3. Grasha'nın Öğretim Stili Modeli**

Grasha (1996;2003) gerçekleştirdiği çalışmalarda öğretim stili kavramını; sınıf ortamında öğretmenin davranışının, performansının, inançlarının, ihtiyaçlarının ve pedagojik alt yapısının görünümü olarak ifade etmektedir. Grasha'nın öğretim stili kavramına ve oluşturduğu öğretim modelinin alt yapısında daha öncesinde yapmış olduğu öğrenim stilleri çalışmaları yer almaktadır (Üredi, 2006).

Grasha (2002) öğretim stili kavramının öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen faktörlerin ortaya koyulmasında önemli bir yer aldığını ifade etmektedir. Öğretmenden öğretmene öğretim stili değişkenlik göstermektedir. Bu yapısıyla öğretim stili



sistematik olarak incelenmesi mümkün gözükmemektedir. Durum itibariyle öğretim stili, bir öğretim kadrosunun paylaştığı davranışlar bütünü olarak kabul edilmekte olup davranışların sınıflandırılması yoluyla açıklanabilmektedir. Davranış bütünüünün öğretmenden öğretmene nasıl değişim gösterdiğinin belirlenmesiyle de öğrencilerin öğrenme süreçlerine etki eden faktörlerin belirlenmesinde destek sağlayabilecektir (Aktan, 2012).

Grasha (1994; 1996; 2002) gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda öğretmenlerin davranış bütünlüklerine yönelik yani öğretim stillerini beş kategori oluşturmuştur. Oluşturulan kategoriler; uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilcidir. Bu öğretim stiline sahip öğretmenlerin sahip olduğu kişisel özellikler şöyle belirtilmiştir:

**Uzman (Expert):** Bu öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrenciler tarafından ihtiyaç olarak görülebilecek bilgilere yönelik alt yapılarının güçlü olduğu ifade edilebilir (Grasha 1994; 1996; 2002). Öğretmenler sahip oldukları bu yeterliliklerini öğrencilerin kabullenmesi amacıyla üstünlük sağlayıcı bir tavır sergileyerek statü elde etme çabasında olurlar (Grasha, 1996). Gerçek olaylar ve kaynaklardan gerçekleştirdiği çalışmalar ile öğrencileri yönlendirir. Öğretmen merkezli bir sınıf sürecinin hakim olması sebebiyle öğretim sürecinde hangi anda nasıl bir destek sağlayacağını öğretmen kendisi belirler. Öğretim süreci içerisinde öğretmen, detaylı bilgiler sağlayarak öğrencilerin ikilem yaşamalarına neden olacak durumlar oluşturur. Böylelikle öğrencilerin konu hakkındaki yetkinliklerini artırılması amaçlanmaktadır (Grasha, 2002).

**Otorite (Formal Authority):** Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, alan bilgisi açısından öğrencilerden daha üst seviyede olmakla birlikte resmi olarak sahip olduğu statü sayesinde daha üst seviyeye sahiptirler. Bu öğretmenler öğrencilere yapılması ve yapılmaması gerekenleri açıklar, kuralların uygulanma durumunu denetler ve öğrencilere olumlu ya da olumsuz olarak geri bildirimde bulunur. Öğretmen belirlenen kurallar dahilinde öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetinde bulunur (Grasha, 1994; 1996; 2002). Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı içerisinde öğretmenler öğretim sürecini yerine getirirken katı tutumları sebebiyle öğrenciler zaman zaman olumsuz etkilenebilir.

**Kişisel Model (Personel Model):** Bu öğretim stiline sahip öğretmenler birer rehberdir. Öğretmenler öğretim sürecinde, öğrencilerin düşüncelerinde yol gösterebilecek örnekleri sunarlar. Sonrasında ise öğrencilerin kendi yollarını oluşturabilmeleri için yol gösterici bir tutum içerisinde olunur (Grasha, 2002). Öğrencilerin temelde dikkat etmesi gereken nokta, iyi bir gözlem yaparak gözlemlediklerini taklit edebilmektedir. Öğrencinin bu işlemleri gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin iyi bir yol gösterici olması gerekmektedir (Grasha 1994; 1996; 2002). Öğrenciler, öğretim süreci içerisinde beklenenleri yerine getiremediği zaman yetersizlik hissi yaşayabilirler. Öğretmenin bu nokta öğrencilere destek sağlayabilmesi adına öğretim sürecinde rehberlik ve danışmanlık özelliklerinin baskın olduğu ifade edilebilir (Grasha, 1996).

**Kolaylaştırıcı (Facilitator):** Bu öğretim stiline sahip öğretmenler; öğrencilerin gereksinimleri tespit etmeye ve hedeflerini anlayarak esnek bir yapıda destek olmaya çalışırlar (Grasha, 1996; 2002). Öğretim sürecinde öğretmen rehber sıfatıyla hareket ederek, öğrencileri direkt yönlendirme yapmadan seçenekler sunar, sonrasında ise seçim yapmada kullanabilecekleri kriterler hakkında bilgilendirme yapar (Grasha, 1994; 1996; 2002). Öğrencilerin bireysel yapılarına uygun olarak içerik, amaç ve stratejiler düzenlenir. Bu öğretim stili ile öğretmenler, öğrencilerin sorumluluk alabilen bağımsız davranabilen üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler olmalarını sağlamak için çaba gösterirler. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri proje çalışmalarında öğretmenler onlara rehberlik eder ve çalışmalarında cesaretlendirici davranışlar sergilerler. Öğretmenler empatik bir yaklaşım içerisinde olarak öğrencilerin duygularını anlayarak hareket ederler (Grasha, 1996). Bu öğretim stilinde derslerde işbirlikli çalışmaların çoğunlukla var olduğu ve öğrenci merkezli olarak ilerlediği ifade edilebilir.

**Temsilci (Delegator):** Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerin bağımsız çalışabilme becerilerini arttırmak için çalışmalar gerçekleştirir. Bu işlemler sırasında da öğrencilerin sorumluluk almaları ve girişimci özelliklerini geliştirmek amacıyla teşvik edici davranışlarda bulunurlar (Grasha 1994; 1996; 2002). Öğrenciler eğitim sürecinde bağımsız ya da takımlarla proje çalışmalarını gerçekleştirirler. Öğretmenler bir araştırmacı kimliğine bürünerek öğrencilerin içlerinde bulunan isteği ortaya çıkarmak için çaba gösterirler (Grasha, 1996). Öğretmenler öğrenciler için bilgilerin kaynağı olarak öğrencilerin gerçekleştirmekte oldukları çalışmalar ile ilgili sordukları soruların

yanıtlayan ve çalışmalarını değerlendiren bir pozisyonda yer almaktadır (Grasha, 2002). Öğrencilerin bağımsız öğrenebilme becerilerinin artırılması üzerine odaklanılır. Ancak bu durum öğrencilerin zaman zaman kaygı yaşamalarına da neden olabilir. Eğitim süreçlerinde öğrenci merkezli, bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinliklerinin yer aldığı ifade edilebilir (Grasha, 1994).

Grasha (1996) tarafından oluşturulan öğretim stillerine yönelik oluşturulan özet Tablo 6’da yer almaktadır:

**Tablo 6.** Grasha Öğretim Stilleri ve Özellikleri

Öğretim Stilleri	Özellikleri
Uzman	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve uzmanlığa sahiptir. Ayrıntılı bilgi göstererek ve yetkinliklerini geliştirmek için öğrencilere meydan okuyarak öğrenciler arasında uzman olarak statülerini sürdürmeye çalışır. Bilginin iletilmesi ve öğrencilerin iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilidir.
Otorite	Bir öğretim üyesi olarak bilgi ve rol nedeniyle öğrenciler arasında statüye sahiptir. Olumlu ve olumsuz geri bildirim sağlamak, öğrenciler için öğrenme hedeflerini, beklentilerini ve davranış kurallarını belirlemek. “Bir şeyleri yapmak için doğru, kabul edilebilir ve standart yollar” ile ilgilidir.
Kişisel Model	“Kişisel örnek ile öğretmeye” inanır ve nasıl düşünülüp davranılacağı konusunda bir prototip oluşturur. Bir şeylerin nasıl yapıldığını göstererek ve öğrencileri eğitmenlerin yaklaşımlarını gözlemlemeleri ve daha sonra bunları taklit etmeleri için teşvik ederek denetler, yönlendirir ve yönlendirir.
Kolaylaştırıcı	Öğretmenler, etkileşimlerinin kişisel doğasını vurgular. Soru sorarak, seçenekleri keşfederek, alternatif önererek ve bilinçli seçimler yapmak için kriterler geliştirmelerini teşvik ederek öğrencilere rehberlik eder. Genel amaç, öğrencilerde bağımsız eylem ve sorumluluk kapasitesini geliştirmek. Projelerde öğrencilere danışmanlık yaparak çalışır ve çok destek ve teşvik sağlar.

<b>Öğretim Stilleri</b>	<b>Özellikleri</b>
Temsilci	Öğrencilerin özerk çalışma yeteneğini geliştirmekle ilgili. Öğrenciler bağımsız olarak projeler üzerinde veya özerk ekiplerin bir parçası olarak çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerin talebi üzerine bir kaynak kişi olarak mevcuttur.

Grasha (1996) tarafından oluşturulan öğretim stili modelinde yer alan stiller incelendiğinde; uzman ve otorite stillerinin öğretmen merkezli olduğu ve bu stillerde öğrencilere bilgilerin doğrudan aktarılarak konulara hazırlıklarının artırılması amaçlanmaktadır denilebilir. Kişisel öğretim stilinde öğretmen model olarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeyi amaçlarken öğretim sürecinde etkinliklerin işbirlikçi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım ile öğrencilerin kendi öğrenme yol haritaları oluşturabilmeleri hedeflenir (Grasha 1994; 2002). Öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımında öğrencinin öğrenmeyi, daha önceki deneyimlerinden oluşturduğu şemalar üzerine elde ettiği yeni deneyimler sonucunda kazandığı kişisel bilgiler doğrultusunda yeniden düzenleme yoluyla sağlamaktadır. Bu kapsamda bu öğretim stillerinde öğretmen, rehber rolünü yerine getirerek projeler gerçekleştiren öğrencilere destek sağlarlar. Öğrencinin bağımsız öğrenebilmesi temele alındığı için öğretim sürecinde gözlemler yapması, araştırması ve sorular sorması beklenilirken öğretmen bu süreçleri oluşturmada gerekli desteği vermek öğretmenin temel amaçları arasındadır (Grasha 1994, 2002).

#### **2.5.4. Öğretim Stilleri ve Öğretim Roller**

Öğretim stillerinin etkin yönetilebilmesi amacıyla öğretmenin o öğretim stiline uyumlu rolleri benimsemesi ve bu yönde davranışlar göstermesi gereklidir. Grasha (1996; 2002) öğretim stiline ilişkin teori geliştirirken öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerinde sergilediği on tane rol tanımlaması yapmıştır. Öğretim stillerine bağlı öğretim rolleri Tablo 7’de kısaca özetlenmiştir:

**Tablo 7.** Öğretim Stilllerine Göre Öğretim Rollerini

Öğretim Stilleri	Öğretim Rollerini	Tutum ve Davranışlar
Uzman	Kuralcı	Ayrıntılı açıklamalar verir. Kısa cevaplar verir. Ne yapacağınızla ilgili ayrıntılar sağlar.
	Sorgulayıcı	Sorular temel bilgileri ve kavramların kavranmasını vurgular.
	Mini Ders Anlatımları	Bir sorunla ilgili sorunlara genel bir bakış verir ve sorunu çözümlen yollarını gösterir.
Otorite	Geribildirim Verici	Net beklentiler sağlar ve geribildirimleri beklentilere yönlendirir. Proje veya görev için yüksek standartlar belirler. Görev veya proje için açık hedefleri ve amaçları vardır. Doğru, kabul edilebilir ve standart şeyler yapmanın yollarına inanır.
Kişisel Model	Çalıştırıcı (Antrenör)	Örnek olarak öğretir. Rehberlik ve yönlendirme sağlamak için öğrencinin yanında çalışabilir.
	Model (Rol Örneği)	Kendini takip etmeye değer bir rol modeli olarak algılar.
	Geribildirim Verici	Öğrencinin becerilerini geliştirmesine yardımcı olan geri bildirim verir.

Öğretim Stilleri	Öğretim Roller	Tutum ve Davranışlar
Kolaylaştırıcı	Geribildirim Verici	Öğrencinin becerilerini geliştirmesine yardımcı olan geri bildirimler sağlar. Açıklayıcı / yargısız geribildirim kullanır.
	Aktif Dinleyici	Müdahale yapmadan önce öğrencinin endişelerini dinler.
	Tartışmayı Kolaylaştırıcı	Bireyi tartışma konusu ile meşgul edebilir. Teşvik edici ve destekleyici bir öğretmen olmaya çalışır.
	Sorgulayıcı (Açık Uçlu)	Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmış geniş sorular sorar.
Temsilci	Danışman Kaynak Kişi	Uygun özerkliği teşvik eder. Kaynak kişi bağımsızlığı. Öğrencinin acil ihtiyaçlarına cevap ve soruları yönlendirir. Öğrencinin ne yapılacağı ile ilgili seçenekleri keşfetmesine yardımcı olur. Görev ve sorumlulukları devretmeye istekli. Rehberlik sağlamak, tavsiye vermek ve yardım için diğer kaynakları önermek için hazır.

Grasha (2002)'ye göre öğretmenlerin kendi öğretim stilleri konusunda farkındalıklarının yüksek olması ile öğretimin mantığı daha iyi kavranır, öğretim stiline artı ve eksi tarafları tespit edilebilir. Öğretmenlerin bireysel yansımalar ya da ölçekler vasıtasıyla kendi öğretim stillerini tespit etmeleri mümkündür.

### 2.5.5. Grasha Öğretim Stillerinin Avantaj ve Dezavantajları

Grasha (1996) oluşturduğu öğretim stillerinin herhangi bir tanesinin en iyi ya da en kötü olmadığını her bir stilin kendi doğasında avantaj ve dezavantajlara sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda belirlenen avantaj ve dezavantajlar Tablo 8’de gösterilmiştir:

**Tablo 8.** Grasha Öğretim Stillerinin Avantaj ve Dezavantajları

Öğretim Stilleri	Avantaj	Dezavantaj
Uzman	Bu kişilerin sahip olduğu bilgi, bilgi ve beceriler.	Öğrencilerin temellerinin zayıf olması durumunda öğretim sürecinde verilecek olan yüksek düzeyde bilgi ve becerilerin ile öğrencilerden yüksek düzeyde performans beklentisinin öğrenciler üzerinde psikolojik bir baskı ve yetersizlik hissi uyandırabilecektir.
Otorite	Net beklentilere ve işleri yapmanın kabul edilebilir yollarına odaklanır.	Bu stile yapılan güçlü bir yatırım, öğrencileri öğrenme sürecinde kaygı hissettirebilir.
Kişisel Model	Doğrudan gözlem ve bir rol modelinin izlenmesi üzerine vurgu vardır.	Bazı öğretmenler, yaklaşımlarının " en iyi yol " olduğuna inanabilir. Bu durumda bazı öğrenciler bu beklenti ve standartlara uyamazlarsa yetersiz hissedebilir.

Öğretim Stilleri	Avantaj	Dezavantaj
Kolaylaştırıcı	Kişisel esneklik, öğrencilerin ihtiyaç ve hedeflerine odaklanma ve bunları başarma ve alternatif eylem seçenekleri sunulur.	Stil genellikle zaman alıcıdır ve daha doğrudan bir yaklaşım gerektiğinde etkisiz olabilir. Olumlu bir şekilde kullanılmazsa öğrencileri rahatsız edebilir.
Temsilci	Öğrencileri kendilerini bağımsız öğrenen olarak algılamaya katkıda bulunur.	Öğrenciler bağımsız çalışmaya hazır olmayabilir. Bazı öğrenciler özerklik verildiğinde endişeli olabilir.

### 2.5.6 Grasha Öğretim Stillerinin Birleştirilmesi

Grasha modelini ortaya koyarken öğretmenleri gözlemlemiş ve aynı anda birden fazla öğretim stiline sahip olabileceklerini ifade etmiştir. Grasha (1994; 1996; 2002) gerçekleştirdiği çalışmalarda dört farklı öğretim stili grubu ortaya koymuştur. Grasha'nın belirlediği dört grup; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklindedir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere sahip olduğu algılarının bulunması nedeniyle tüm gruplarda uzman öğretim stili dahil edilmiştir. Grasha'nın oluşturduğu gruplar aşağıdaki şekildedir:

**1. Uzman/Otorite:** Bu öğretim stili grubuna sahip öğretmenler, geleneksel eğitim anlayışına eğilimli olup öğretmen merkezli öğretim süreci oluşturmaktadırlar. İçerik, yöntem, teknik ve zaman yönetimi konusunda tek otorite öğretmendir (Grasha, 1994; 1996). Öğretmen sunuş yoluyla ders etkinliklerini gerçekleştirirken öğrencilerin kendi aralarında etkileşim kurmalarına izin vermeksizin öğrencilerin derse hazırlık konusunda çok iyi olmaları beklentisine sahiptirler. Grasha (1996)'ya göre bu grupta



yer alan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde kullandıkları yöntemler aşağıdaki gibidir:

- Konuk Konuşmacılar / Konuk Görüşmeleri
- Dersler
- Mini Dersler + Tetikleyiciler
- Öğretmen Merkezli Sorgulama
- Öğretmen Merkezli Tartışmalar
- Dönem ödevi
- Öğreticiler
- Teknoloji Tabanlı Sunumlar

**2. Kişisel Model/Uzman/Otorite:** Bu öğretim stili grubuna sahip öğretmenler öğrencilere bir model olarak, herhangi bir konu hakkında neyi nasıl yapmaları hakkında örnek uygulamalar gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin öğrenme motivasyonları arttırmak amacıyla sınıf yönetimi bazen paylaşılabilir. Sınıfta öğretmen tarafından model olma etkinliklerinde öğrencilerin öğretmenlerini gözlemleyebilmesi ve kendilerine yönelik farkındalık geliştirerek uygulama gerçekleştirebilmektedir. Grasha (1996)'ya göre bu grupta yer alan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde kullandıkları yöntemler aşağıdaki gibidir:

- Çizimde Rol Modellemesi
  - Alternatif Yaklaşımların Tartışılması
  - Cevap Alma Konusunda Düşünce Sürecini Paylaşma
  - Kişisel Deneyimleri Paylaşma
- Doğrudan Örnekle Rol Modelleme
  - Düşünme / Yapma Yollarını Gösterme

- Öğrencilerin Öğretmeni Taklit Etmesini Sağlama

• Koçluk / Rehberlik Öğrencileri

Uzman/otorite ve kişisel model/uzman/otorite öğretim stili grupları öğretmenleri arasındaki temel fark iletişim konusunda ortaya çıkmaktadır. Grasha (1996)'ya göre bu öğretim stili grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenciler ile iletişim konusunu daha merkeze almaktadır.

**3. Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman:** Bu öğretim stili grubuna sahip öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecinde etkinlikleri planlar ve uygularken öğrencilerin aktif öğrenmesi üzerine odaklanırlar. Öğrencilerin sınıf içerisinde etkileşim kurarak çalışmalar gerçekleştirmesine izin verilirken öğretmen uzman olarak bu süreci yönlendirir. Öğretmen, eğitim sürecinde öğrencilerin sorularını yanıtlayarak, onlara rehberlik yaparak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik ile zamanını doldurmaktadır. Grasha (1996)'ya göre bu grupta yer alan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde kullandıkları yöntemler aşağıdaki gibidir:

- Durum çalışmaları
- Bilişsel Harita Tartışması
- Eleştirel Düşünme Tartışması
- Rehberli Okumalar
- Anahtar Açıklama Tartışmaları
- Laboratuvar Projeleri
- Probleme dayalı öğrenme
- Grup Sorgulama
- Gülümlü Tasarım
- Probleme Dayalı Öğreticiler
- Rol Oynama / Simülasyon

- Yuvarlak masa tartışması
- Günün Öğrenci Öğretmeni

**4. Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman:** Bu öğretim stili grubuna sahip öğretmenler, öğrencilerin iş birlikli ve bireysel çalışmalarda bağımsız öğrenme becerilerini geliştirebilmeyi amaçlamaktadır (Grasha, 1994; 1996). Öğretmen eğitim öğretim sürecinde öğrencileri yönlendirmede ve bilgiye ulaşmada bir kaynak görevi üstlenmektedir. Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmenler ile kıyaslandıkları zaman bu öğretim stiline sahip öğretmenlerin oluşturdukları öğretim ortamının daha etkin olduğu ifade edilebilir. Bu öğretim stiline temelinde öğrencilerin bir bütün olarak odak noktası yapıldığı bir anlayış yer almaktadır. Grasha (1996)'ya göre bu grupta yer alan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde kullandıkları yöntemler aşağıdaki gibidir:

- Sınıf Sempozyumu
- Tartışma Formatları
- Bağımsız Çalışma / Araştırma
- Yapboz Grupları
- Öğrenme Çiftleri
- Modüler Öğretim
- Panel tartışması
- Pozisyon Kağıtları
- Staj
- Kendini Keşfetme Etkinlikleri
- Küçük Grup Çalışma Takımları
- Öğrenci Dergileri

## 2.6. Eğitim İnançları İle İlgili Çalışmalar

Tuncel (2002), İstanbul ilinde görev yapan 500 sosyal bilgiler öğretmeni ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öncelikle ilerlemecilik sonrasında ise yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk akımlarını ideal buldukları, daimicilik ve esasicilik akımlarına ise kısmen katıldıkları görülmüştür.

Doğanay ve Sarı (2003), Adana ilinde görev yapan 186 sınıf ve 126 branş öğretmeni olmak üzere toplam 312 öğretmen ile daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri felsefelerinin deneyselcilik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre daimicilik alt boyutunda puanları farklılaşırken fen-edebiyat fakültesi mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından eğitim felsefelerinin farklılaşmadığı da elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin hizmet yılına göre eğitim felsefelerinde bazı alt boyutlarda da farklılaşma olduğu görülmüştür.

Çoban (2004), Sivas il merkezinde görev yapan 202 sınıf öğretmeni ile perennialist, idealist, realist, experimentalist ve existentialist felsefi akımları açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı experimentalist felsefi akımı alt boyutunda aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğilimli oldukları felsefi akımların cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem açısından farklılaşmadığı sonucu da elde edilmiştir.

Bilgin (2007), Ardahan ilinde görev yapan 43 öğretmen ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada, branş öğretmenlerinin en çok realist ilkelere; en az ise varoluşçu ilkelere inandıkları görülmüştür.

Ekiz (2007), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 314 öğretmen adayı ile daimicilik, özcülük, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bulgular incelendiğinde; daimicilik felsefi akımı alt boyutunda matematik öğretmeni adaylarının Türkçe, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan

aldıkları görülmüştür. Özcülük, felsefe akımı alt boyutunda bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlerlemecilik felsefe akımı alt boyutunda matematik öğretmeni adaylarının Türkçe, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Yeniden Kurmacılık felsefi akımı alt boyutunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Fen Bilgisi ve Matematik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Kaya (2007), okul yöneticilerinin eğitime bakış açılarında hangi eğitim felsefelerinden etkilendiklerini belirleyebilmek amacıyla 90 okul yöneticisi ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına yönelik eğilimlerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin; cinsiyet, okul türü, yaş, unvan, medeni durum, kıdem, yöneticilik tecrübesi, eğitim düzeyi, brans, mezun olunan okul değişkenler açısından farklılık göstermediği görülmüştür.

Duman (2008), Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde okuyan 254 öğrenci ile daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçu felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin %57,5 oranında deneyselcilik felsefesi alt boyutunda en yüksek puan aldığı, sonrasında sırasıyla realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizm akımlarının yer aldığı görülmüştür. Bölümler açısından felsefe eğilimi incelendiğinde ise daimici ve deneyselci alt boyutlarında farklılaşma olurken farklılık kaynağının mobilya ve dekorasyon bölümü öğrencilerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Duman ve Ulubey (2008), Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören dördüncü sınıf 232 öğrenci ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yapılandırmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunlukla deneyselcilik alt boyutunda yüksek puan aldığı sonrasında sırasıyla realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm felsefelerinin geldiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin tercih ettikleri eğitim felsefeleri ve teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulgusuna ulaşılamamıştır.

Hermans, Tondeur, van Braak ve Valcke (2008) 525 ilkökul öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında geleneksel ve yapılandırmacılık açısından sınıfta

bilgisayar kullanımını incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin inançlarının öğretmenlerin neden sınıfta bilgisayar kullandıklarını açıklamada önemli belirleyiciler olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yapılandırmacı inançların bilgisayarların sınıf kullanımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülürken geleneksel inançların, bilgisayarların sınıf kullanımı üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmüştür.

Geçici ve Yapıcı (2008), Uşak merkez ilçede görev yapan 290 öğretmen ile daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk felsefi akımları açısından çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin en yüksek puanı deneyselcilik alt boyutunda aldıkları en az puanı ise realizm alt boyutunda aldıkları görülmüştür. Cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin daimicilik akımına kadınlara göre daha eğilimli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Branş açısından matematik ve din kültürü öğretmenleri daimiciliği en çok desteklerken resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri en az destekleyen branşlar olmuşlardır. Deneyselcilik alt boyutunda ise matematik öğretmenlerinin din kültürü öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmüştür.

Tondeur, Hermans, van Braak ve Valcke (2008), 574 ilkököl öğretmeni ile eğitim inançları (geleneksel ve yapılandırma açısından) ve sınıfta bilgisayar kullanımına yönelik tipik davranışların ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada geleneksel ve yapılandırmacı inançların farklı seviyelerine dayanan dört farklı profil çıkarılmıştır. Ayrıca güçlü bir yapılandırmacı eğitim inancı olan ve geleneksel inancı güçlü olan öğretmenlerin bilgisayar kullanımlarının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin inanç profilleri ile bilgisayarların sınıfta nasıl kullanıldığı arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Doğanay (2011), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda yer alan 125 öğrenci ile daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk felsefe akımları açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında deneyselcilik akımında daha çok puan aldıkları, daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu ve çalışmada yer alan bağımsız değişkenler açısından (cinsiyet, bölüm ve mesleği severek yapacağına inanma) anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Türkeli (2011), Erzincan ilinde görev yapan 91 beden eğitim öğretmeni ile daimici, idealist, realist, deneyselci ve varoluşçu felsefi akımları açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada, erkeklerin kadınlara göre varoluşçuluk alt boyutunda daha yüksek ortalama puana sahip oldukları bulunurken yaş, medeni durum ve hizmet yılı değişkenlerine göre herhangi bir farklılık olmadığı elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca çalışmada eğitim felsefesi ve teknolojiye yönelik tutum arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Kütahya ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan 379 öğretmen ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin eğilim gösterdikleri eğitim felsefeleri en siktan en aza doğru sıralandığında; varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet ve okul değişkeni açısından farklılık göstermemekte olup branş ve kıdem değişkenlerinde bazı boyutlarda farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla esasicilik ve daimicilik olduğu, 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ise diğer kıdemdeki öğretmenlere nazaran daha fazla ilerlemeci ve varoluşçu olduğu bulunmuştur.

Çetin, İlhan ve Arslan (2012), Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 310 öğrenci ile esasicilik, daimicilik, ilerlemeci ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımları açısından çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin geleneksel eğitim felsefelerine çağdaş eğitim felsefelerine göre daha fazla eğilim gösterdikleri görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin eğitim felsefelerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim felsefelerinin sınıf ve ana bilim dalları değişkenleri açısından farklılık gösterdiği elde edilen bir diğer bulgudur.

Sang vd. (2012), Çin’de dört farklı üniversitede toplamda 727 öğretmen adayı ile geleneksel ve yapılandırmacı eğitim inancı açısından çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada geleneksel eğitim inancı açısından cinsiyet, branş değişkenlerine göre farklılaşma olmadığı bulunurken yapılandırmacılık açısından kadınların erkeklere göre, genel sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre ve birinci sınıfların diğer sınıflara göre daha yüksek eğilimli oldukları görülmüştür.

Biçer, Er ve Özel (2013), bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 245 öğretmen adayı ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışmada cinsiyet açısından öğretmen adaylarının eğitim inançlarının farklılaşmadığı bulgusu elde edilirken sınıf değişkeni açısından farklılık elde edilmiştir. Buna göre üniversitede ilk yıllarda öğrencilerin daha çok daimicilik eğitim felsefesini benimsedikleri görülürken son sınıfa doğru bu eğitim felsefesine olan inancın azaldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim inançları arasında da ilişki elde edilmiştir.

Çalışkan (2013), Hacettepe Üniversite Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi alanında öğrenim görmekte olan 90 öğrenci ile daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk akımları açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin %72 oranında ilerlemeci ve deneyselci eğitim felsefesi akımlarını benimsedikleri ifade edilmektedir. Ancak araştırmanın nitel boyutunda kendisini ilerlemeci ve deneyselci olarak tanımlayan öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki uygulamalarının idealist ve realist akımlarının etkisinde kaldığı belirtilmektedir.

Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 221 öğrenci ve aynı fakültede formasyon eğitimi alan 386 öğrenci olmak üzere toplam 607 öğrenci ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eğitim inançları arasında farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılırken diğer fakülte öğrencilerin eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha daimici ve esasici olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile eğitim inançları arasında da anlamlı ilişki bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Tosun (2013), Manisa İli Demirci İlçesinde görev yapan 270 öğretmen ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmada erkek öğretmenler daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında daha fazla katılım gösterirken varoluşçuluk alt boyutunda kadın öğretmenler varoluşçuluk alt boyutunda anlamlı düzeyde daha fazla katılım göstermektedir. Kıdem açısından eğitim inançları ele



alındığında; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında en düşük ortalamaya, 16 yıl ve üstü öğretmenlerin ise daimicilik ve esasicilik alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları, ilerlemecilik-yeniden kurmacılık-varoluşçuluk alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma olmadığı bulguları elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 908 öğrenci ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin en yüksek katılım gösterdikleri alt boyut varoluşçuluk olurken sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik boyutları gelmektedir. Araştırmada eleştirel düşünme eğilimi ile daimicilik ve yeniden kurmacılık alt ölçekleri arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunurken esasicilik alt boyutunda negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutunda kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek puana sahip oldukları esasicilik alt boyutunda ise erkeklerin daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, kitap okuma durumu ve anne baba eğitim durumlarına göre de anlamlı farklılıkların olduğu gerçekleştirilen çalışmada yer almaktadır.

Meral (2014), Kocaeli ilinde ortaöğretim kademesinde yer alan 236 matematik öğretmeni ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların eğitim felsefe görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışlarında ilişkiler tespit edilmiştir. Daimicilik ve esasicilik alt boyutları ile geleneksel anlayış arasında, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutları ile yapılandırmacı anlayış arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ait görüşleri ile eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışları arasında tutarlılık bulunmadığı görülmüştür.

Akgün (2015), Dumlupınar, Afyon Kocatepe ve Uşak Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 432 sınıf öğretmeni adayı ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim

inancıları arasında anlamlı ilişkiler elde edilirken esasıcılık alt boyutu negatif yönlü diğer alt boyutlar ise pozitif yönlü bulunmuştur. Eleştirel düşünme yöneliminin eğitim inançları arasındaki ilişki kalitesi büyükten küçüğe ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasıcılık olarak tespit edilmiştir.

Balcı (2015), Erzurum ili merkez ilçesi resmi kurumlarda görev yapan 165 okul öncesi öğretmenini ve Atatürk Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 106 son sınıf okul öncesi öğretmen adayları ile daimicilik, esasıcılık, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en fazla benimsedikleri eğitim inançlarının varoluşçuluk ve ilerlemecilik olduğu, öğretmenlerin daimicilik eğitim inancını öğretmen adaylarına göre, kadın öğretmen adaylarının ise ilerlemecilik eğitim inancını erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla benimsediği görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlilik inançları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Beytekin ve Kadı (2015), Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 240 öğrenci ile daimicilik, esasıcılık, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmada eğitim inançlarının tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma olduğu görülürken ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık alt boyutlarında kadınların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu daimicilik ve esasıcılık alt boyutlarında erkeklerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından da farklı alt boyutlarda farklılıklar bulunurken eğitim inançları ile değerler arasında anlamlı bir ilişki bulgusuna da ulaşılamamıştır.

Çakmak, Bulut ve Taşkıran (2015), Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören farklı sınıf seviyelerinden 199 öğrenci ile daimicilik, esasıcılık, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin eğitime yönelik inançlarının alt boyutlar bazında en çok varoluşçuluk boyutunda olduğu sonrasında sıra ile ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasıcılık eğitim felsefelerinde gösterdikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara bakıldığında cinsiyet açısından eğitim inançlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Sınıf seviyesine

göre eğitim inançları incelendiğinde birinci sınıfların diğer sınıflara göre daha daimici olduğu ifade edilebilir.

Görmez (2015), Gazi Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 123 öğretmen adayı ile Ankara ilinde iki farklı özel okulda çalışan toplam 84 öğretmen araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile daimicilik, özcülük, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluk felsefi akımları açısından çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda en çok benimsenen eğitim inancının öğretmen adaylarında ilerlemecilik akımı, öğretmenlerde ise esasicilik akımı olarak bulunmuştur.

Kumral (2015), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta farklı bölümlerde okuyan 300 öğrenci ile geleneksel (daimici ve esasic) ve popüler (ilerlemeci ve yeniden kurmacı) açıdan çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının daha popüler felsefelere yakın olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise, erkeklerin kadınlara göre daha geleneksel akımlara yakın olduğu bulunmuştur. Bölüm açısından ise, okul öncesi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin diğerlerine göre daha fazla gelenekselci olduğu görülürken İngilizce ve Türkçe öğrencilerinin daha popüler akımlara yatkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015), Afyon ilinde ortaokul seviyesinde görev yapan farklı branşlardan 253 öğretmen ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin en fazla eğilim gösterdiği eğitim inancı alt boyutunun varoluşçuluk olduğu, en az katılımın ise esasicilik olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim inançlarının öğrenim düzeylerine göre daimicilik alt boyutunda, görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyine göre yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutunda farklılaştığı, branş boyutunda ise farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki değerleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baş (2016), Niğde ilinde yer alan altı resmi lisede görev yapan 215 öğretmen ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretme-öğrenme anlayışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler ele

edilmiştir. Bu ilişkiler incelendiğinde; çağdaş eğitim inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile, geleneksel eğitim inançlarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu da elde edilmiştir.

Aybek ve Aslan (2017), bir devlet üniversitesinde farklı bölümlerde okuyan birinci ve dördüncü sınıf toplam 429 öğrenci ile geleneksel (daimici ve esasici) ve çağdaş (ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) açısından çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda; katılımcıların cinsiyet açısından eğitim felsefesi bakış açılarının farklılaşmadığı görülürken bölüm ve sınıf açısından farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir.

Hayırsever ve Oğuz (2017), Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi bünyelerinde pedagojik formasyon eğitimi alan 519 öğrenci ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin eğitim inançları ölçeğinde en yüksek puanı ilerlemecilik alt boyutunda en az puanı ise esasicilik alt boyutunda aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin esasicilik felsefi inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken ilerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik eğitim felsefesi inançları ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin eğitim inançlarını eleştirel düşünme eğilimlerinin %5'ini açıkladığı görülmüştür.

İzalan (2017), Gaziantep ilinde görevli 315 sınıf öğretmeni ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada belirlenen değişkenler (cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi) açısından eğitim inançlarının değişmediği, nitel boyutunda ise eğitim programına karşı olumsuz görüşleri bulunan öğretmenlerin hepsinin varoluşçu inanca sahip oldukları belirtilmiştir.

Tondeur, van Braak, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2017) meta analiz ile pedagojik inançları ve teknoloji ilişkisini inceleyen 14 nitel çalışmayı irdelemişlerdir. Yapılan çalışmaların ortaya koyduğu bulguları 13 kategoriye ayırmışlar ve bu kategorileri 5 farklı tema olarak ele almışlardır. Bu temalar:

- Pedagojik inançlar ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişki çift yönlü olarak düşünülmelidir.
- Öğretmenlerin pedagojik inançları teknoloji entegrasyonunu engelleyebilir veya önleyebilir.
- Pedagojik inançlar ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi ele almak için çok boyutlu bir yaklaşım gereklidir.
- Pedagojik inançların rolünün daha iyi anlaşılması, öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanımını artırmaya yönelik mesleki gelişimden yararlanmaları için gereklidir.
- Öğretmen pedagojik inançları ve teknoloji kullanımı arasındaki karmaşık ilişkiyi ele almak için okul bağlamının dikkate alınması gerekmektedir.

Uğurlu ve Çalmaşur (2017), Sivas il merkezinde görevli 132 ortaokul öğretmeni ve Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 147 öğrenci ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin en çok varoluşçuluk ve ilerlemecilik alt boyutlarında en az ise esasicilik alt boyutunda eğilim gösterdikleri görülmüştür. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin yine en fazla yeniden kurmacılık en az ise esasicilik eğitim inancı eğilimi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin ise nitel boyutta en fazla ilerlemecilik en az varoluşçuluk boyutunda yer aldığı görülmüştür.

Kozikoğlu ve Erden (2018), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 341 öğrenci ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri açısından çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin en çok benimsedikleri eğitim inancı varoluşçuluk olurken sonrasında sırayla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik akımlarının geldiği görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumu ile eğitim inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken öğrencilerin benimsedikleri eğitim inançlarından ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk alt boyutunda eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarındaki varyansın %12,8'inin açıkladığı ifade edilmektedir.

Özbakış (2018), Gaziantep ilinde görev yapan 387 sınıf öğretmeni ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim

felsefeleri açısından çalışmasını gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarında en yüksek varoluşçuluk boyutunda puan aldıkları görülürken sonrasında sırayla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefi akımları izlemiştir. Araştırmada, eğitim inançlarının cinsiyet açısından ilerlemecilik, varoluşçuluk ve esasicilik alt boyutlarında farklılaşma olduğu görülürken bu farkın ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefi akımları için kadınların lehine esasicilik felsefi akımı için erkeklerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ve okuttukları sınıf seviyelerine göre eğitim inançlarında herhangi bir farklılaşmaya ulaşılmamıştır. Çalışmanın nitel boyutun öğretmenlerin en fazla ilerlemecilik eğitim felsefesi akımını benimsedikleri görülmüştür.

## 2.7. Öğretim Stili İle İlgili Çalışmalar

Zhang, Huang ve Zhang (2005) Hong Kong'tan 255 ve ABD'den 81 üniversite öğrencisi ile öğrencilerin öğretim stili tercihlerini araştırmalarında ele almışlardır. Araştırmada iki ülke öğrencilerinin tercih ettikleri öğretim stilleri açısından benzer oldukları ve en çok tercih edilen stiller; yaratıcı düşüncelerini geliştirme, bilişsel karmaşıklıklarını geliştirme (Tip I stilleri) ve başkalarıyla çalışma (dış stil) ile onlara fırsat sunabilecek olanlar olarak bulunmuştur. En az tercih edilen stiller ele alındığında ise, eski moda (muhafazakâr stil) ve monoton (monarşik stil), aynı anda herhangi bir öncelik olmadan (oligarşik stil) aynı anda pek çok işle uğraşan veya odaklanmayan (anarşik) ve grup çalışmasına izin vermeyen stiller olduğu görüldü. Araştırmada üç ana bulgu belirtilmiştir: (1) üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri öğretim stilleri teoriye dayalı bir envanter tarafından ortaya çıkarıldı; (2) öğrencilerin tercih ettikleri öğretim stillerinde büyük ölçüde benzerlik tespit edildi; ve (3) öğrencilerin tercih ettikleri öğretim stilleri, özelliklerinden ve kendi kendilerine özgü yeteneklerinden tahmin edilebilirdi.

Üredi ve Güven (2006), İstanbul ilinde görev yapan 1306 öğretmen ile öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleği algılarını incelemeye yönelik çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğretmenler tarafından baskın olarak en çok tercih edilen öğretim stili grubunun üçüncü grup olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili grubu olurken en az tercih edilen ise ikinci grup olan kişisel model/uzman/otorite olarak bulunmuştur. Ayrıca kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman

öğretim stiline sahip öğretmenlerin mesleğine ilişkin algılarının diğer öğretim stilini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2007), 681 sınıf öğretmeni ile tercih edilen öğretim stillerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları yordamasını çalışmalarında ele almışlardır. Araştırmada meslek algısının %5,4'ünün uzman, %4,7'sinin otorite, %8'inin kişisel model, %12,7'sinin kolaylaştırıcı ve %10'nun temsil öğretim stilleri ile açıklandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada alan bilgisi algısının uzman ve otorite öğretim stillerini, mesleki formasyon ve alan bilgisi algısının kişisel model, uzman ve otorite öğretim stillerini yordadığı görülmüştür.

Deveci (2008), 20 okuldan 32 öğretmen ve altıncı sınıf seviyesinde 659 öğrenci ile öğretmenlerin öğretim stillerinin fen ve teknoloji ders başarısı üzerindeki etkisini çalışmada ele almıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim stilleri gruplarında en yüksek ortalama puanı kişisel model/uzman/otoriter de aldığı görülürken en az puanı uzman/otorite grubu almıştır. Mesleki deneyim ortak değişken olarak ele alınıp ders başarısına göre öğretim stilleri ele alındığında kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ve bu farkın kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman stili lehine olduğu bulgusu görülmüştür. Ayrıca çalışmada farklı öğretim stillerindeki öğretmenlerin farklı zeka türlerindeki öğrencilerin başarılarını arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu görülmüştür.

Kolay (2008), 20 okuldan 25 öğretmen ve altıncı sınıf seviyesinde 693 öğrenci ile öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin başarıya etkisini çalışmada ele almıştır. Öğretmenlerin öğretim stili açısından en yüksek ortalama puanı kişisel model/uzman/resmi/otoriter grubunda en az ortalama puanı ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman grubunda aldıkları görülmüştür. Araştırmada kişisel model/uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerine göre ders başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ders başarılarının farklılaşmadığı da bir diğer bulgu olarak elde edilmiştir.

Üredi ve Üredi (2009), 354 sınıf öğretmeni ve 807 dördüncü ve beşinci sınıf öğrenci ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ve tercih ettikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine etkisini

çalışmalarında ele almışlardır. Araştırmada en fazla tercih edilen öğretim stillerinin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğu bulgusuna ulaşılırken yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri farklı alt boyutlarında öğretim stilleri açısından farklılaşmalar elde edilmiştir.

Şahin (2010), Bursa ilinde görev yapan 50 sınıf öğretmeni ile öğretim stili ve belirlenen diğer değişkenlerin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerine etkisini araştırmasında ele almıştır. Öğretmenlerin öğretim stili alt boyutlarından uzman öğretim stili tercihinin göre mesleki yeterlilik puanlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Ayrıca uzman öğretim stiline göre öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarında farklılık görülürken otoriter öğretim stilinde sadece ders planı hazırlama boyutunda farklılık elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada kişisel model, otorite, temsilci ve kolaylaştırıcı öğretim stillerinin mesleki yeterliliği yordamadığı ancak uzman öğretim stiline mesleki yeterliliği anlamlı düzeyde ve %45'ini açıklayacak düzeyde yordadığı görülmüştür.

Díaz Larenas, Díaz Larenas ve Poblete Rivera (2011) kamu ve özel sektörde çalışan 30 İngilizce öğretmeni ile öğretim stilleri ve kişilik tiplerinin belirlenmesi ile iki kavram arasında ilişki durumunu araştırmak amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlara göre; kamu sektörü katılımcılarının kolaylaştırıcı bir öğretim stili ve dışa dönük bir kişilik tipi gösterdiğini, özel sektör katılımcıları daha otoriter bir öğretim stili ve içe dönük bir kişilik türü ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada öğretim stili ve kişilik türleri arasında da ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Mertoğlu (2011), İstanbul ilinde görev yapan 137 Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni ile karma yöntemde öğretim stilleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkilerini araştırmasında ele almıştır. Araştırmada; 57 öğretmenin üçüncü grup olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilini, 49 öğretmenin dördüncü grup olan temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilini, 16 öğretmenin ikinci grup olan kişisel model/uzman/otorite öğretim stilini ve 15 öğretmenin birinci grup olan uzman/otorite öğretim stilini benimsedikleri bulgusu elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stillerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarında herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı araştırmanın bir diğer bulgusudur. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda ele



alınan beş öğretmenden bir tanesinin ölçekten elde edilen benimsediğini belirttiği öğretim stilinden farklı bir öğretim stiline sahip olduğu görülmüştür.

Saracaoğlu, Dedeşali, Dinçer ve Dursun (2011), İzmir Karabağlar İlçesinde görevli 210 öğretmen ile öğretim stillerinin belirlenmesi ve cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem, branş değişkenleri açısından öğretim stillerini araştırmalarında incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla rehber öğretim stilini (%45,2) tercih ettikleri görülmüştür. Branş açısından bilgi aktarıcı alt boyutu (Fen ve teknoloji öğretmenleri diğer branşlara göre anlamlı düzeyde daha çok bilgi aktarıcı öğretim stilini benimsemektedir.), cinsiyet açısından rehber alt boyutu (erkek öğretmenler kadınlara göre rehber öğretim stilini anlamlı düzeyde daha çok benimsemektedir.), yaşa göre danışman alt boyutu, kıdeme göre danışman alt boyutunda (kıdemi az olan öğretmenler daha yüksek olanlara göre daha danışman öğretim stilini benimsemektedir.) ve mezun olunan okul türüne göre danışman alt boyutunda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Şentürk ve Yıldız İkizkardeş (2011), Aydın ilinde 954 yedinci sınıf öğrenci ve 21 matematik öğretmeni ile öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile öğretmenlerin baskın öğretme stilleri belirlemek ve stillerin matematik başarısındaki etkisini ortaya koymak amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretme stilini çoğunlukla baskın olarak benimsedikleri, birinci ve ikinci grup öğretme stiline (uzman/resmi otoriter, kişisel model/uzman/resmi otoriter) sahip öğretmenlerin öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü grup öğretme stiline (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) sahip öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılı oldukları bulguları elde edilmiştir.

Fries (2012), Newton State Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 45 öğretmen eğiticisi ile öğretmen eğitimcilerinin eğitim felsefeleri ve öğretim stillerini tanımlamak ve bu eğitim fakültesinde tercih edilen öğretim stilleri ve eğitim felsefeleri ile kıyaslamak amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada eğitim felsefeleri liberal, davranışsal, hümanizm, ilerici ve radikal felsefeler açısından öğretim stilleri ise öğrenci ve öğretmen merkezli açılarından ele alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla öğrenci merkezli öğretim stili ve ilerici eğitim felsefelerini benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada demografik değişkenler açısından akademik rütbe, yüksek öğrenimde çalışılan yıllar, üniversitede öğretim yılı, anaokulundan 12. Sınıfa kadar çalışma deneyimi ve yöneticilik deneyimi ele alınmış olup sadece cinsiyet ve

anaokulundan 12. Sınıfa kadar öğretmenlik deneyimi değişkenleri açısından anlamlı fark elde edilmiştir. Cinsiyet açısından kadın öğretmenlerin erkeklere göre anlamlı düzeyde daha çok hümanistik felsefeyi benimsedikleri, anaokulundan 12. Sınıfa kadar herhangi bir düzeyde çalışma deneyimi olan öğretmenlerin anlamlı düzeyde daha çok liberal felsefeyi benimsedikleri, öğretim felsefesi ve öğretim stili kategorileri arasında ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulguları elde edilmiştir.

Kaleci (2012), Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 374 öğrenci ile epistemolojik inanç ve öğrenme-öğretim stili arasındaki ilişkiyi çalışmasında ele almıştır. Araştırmada en fazla tercih edilen öğretim stiline üçüncü grup olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğu en az tercih edilen öğretim stiline ise ikinci grup olan kişisel model/uzman/otoriter olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada katılımcıların öğretim stili tercihleri ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek doğruya olan inanç ve öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim stillerinin sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken cinsiyet açısından baskın öğretim stillerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı hem erkeklerin hem de kızların en fazla üçüncü grubu en az ise ikinci grubu tercih ettikleri görülmüştür.

Kulaç, Gürpınar, Uysal (2012), Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesinde görevli 102 öğretim üyesinin öğretim stillerinin belirlemek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğretim üyelerinin %18.6'sı birinci grupta (uzman/otoriter), %40.2'si ikinci grupta (uzman/otoriter/kişisel model), %18.6'sı üçüncü grupta (uzman/kişisel model/kolaylaştırıcı) ve %22.5'i dördüncü grupta (uzman/kolaylaştırıcı/temsilci) yer aldığı bulgusu elde edilmiştir.

Maden (2012), dört farklı ilden toplam 79 Türkçe öğretmeni ile Türkçe branş öğretmenlerinin öğretim stillerinin ortaya çıkarılması amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin daha çok yol gösterici ve kişisel model öğretim stillerine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha otoriter oldukları, kıdem açısından temsilci öğretim stilinde farklılıkların olduğu ve mezun olunan bölüm açısından uzman ve temsilci alt boyutlarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada nitel boyutta öğrenci görüşleri ele alınmış ve tüm öğretim stilleri açısından mevcut durum irdelenmiştir.

Arpacı (2013), Diyarbakır ilinde görev yapan 197 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninin öğretim stillerini ortaya koymak ve farklı değişkenlerle incelemek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin uzman ve temsilci öğretim stilleri alt boyutlarında yüksek düzeyde ortalama puan aldıkları görülmüştür. Cinsiyet açısından, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek temsilci öğretim stili ortalama puanına sahip olduğu, kıdem açısından 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha otoriter öğretim stiline sahip olduğu ve mezun olunan bölüme göre öğretim stillerinin farklılaşmadığı bulguları elde edilmiştir.

Gencel (2013), Türkiye’den 283 ve ABD’de 229 öğretmen ile öğretim stillerinin karşılaştırılmasına yönelik olarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. İki ülke arasında öğretmenlerin öğretim stilleri arasında farklılık bulunurken ABD’de en fazla tercih edilen öğretim stiline temsilci/kolaylaştırıcı/uzman en az tercih edilen öğretim stiline uzman/otorite olduğu görülmüş bu durum Türkiye’de ise en fazla tercih edilen öğretim stili kolaylaştırıcı/kişisel/uzman en az tercih edilen öğretim stiline kişisel/uzman/otorite olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kulaç ve Gürpınar (2013), doktor kelimesinin etimolojik olarak öğretmekten geldiğini ve tıp eğitiminde de birçok öğretim yöntemi kullanıldığı için öğretim stili kavramı olarak önem kazandığı belirtmişler dolayısıyla çalışmalarında öğretim stili kavramı ve öğretim stili ölçeğinin kullanılabilirliği ele alınmıştır.

Babadoğan, Kassenova ve Karahinoğlu (2014), Kazakistan Almatı ilinde görev yapan 136 öğretmen ile cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve görev yerleri değişkenleri açısından öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerini incelemişlerdir. Araştırmada cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Kıdem açısından 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin uzman, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretim stili ortalama puanları 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Çalışılan okula göre değerlendirildiğinde ise üst ve orta düzeyde sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda çalışan öğretmenlerin tüm öğretim stili alt boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmüştür.

Ekiçi (2014) Eskişehir ilinde görev yapan 202 sosyal bilgiler öğretmeni ile öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi

çalışmasında ele almıştır. Araştırmada öğretmenlerin en çok kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili grubunu benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kıdem, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından değiştiği bulgusu elde edilmiştir. Kıdem açısından sadece uzman öğretim stili açısından farklılık olduğu görülürken bu farkın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahip olmasından kaynaklı olduğu bulunmuştur. Epistemolojik inanç ve öğretim stilleri alt boyutları arasında ise anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Karataş (2014), Ankara'da 360 yedinci ve altıncı sınıf öğrencisi, 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenerek karşılıklı uygunluk seviyelerini analiz etmek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu rehber öğretim stilini benimserken otoriter öğretim stilinin en az tercih edilen stili olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretim stillerinin cinsiyet ve görev yapılan bölgenin sosyo ekonomik düzey değişkenleri açısından farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Demir (2015), farklı illerde görev yapan 245 müzik öğretmeni ile öğretmenlerin baskın öğretim stillerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler (cinsiyet, cinsiyet, hizmet süresi, öğrenim durumu, demirbaş çalgının bulunma durumu, müzik derslerinde öğretmen ve öğrenci tarafından kullanılan çalgılar, mesleki eğitimlerinde öğrenimini gördükleri çalgılar, müzik odasının bulunma durumu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitime katılma durumu, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenim görme) açısından karşılaştırması amacıyla çalışmasını ele almıştır. Araştırmada en fazla tercih edilen öğretim stili grubunun kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olan üçüncü grup olduğu en az tercih edilen grubun temsilci/kolaylaştırıcı/uzman olduğu görülmüştür. Ayrıca baskın öğretim stillerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı ancak her bir öğretim stilini tercih etme düzeylerine göre veriler ele alındığında temsilci alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Baskın öğretim stiline göre mesleki hizmet süresi ele alındığında yine anlamlı düzeyde bir farklılık görülmez iken her bir stilden elde edilen veriler dikkate alındığında temsilci alt boyutunda 11 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunan öğretmenlerin 6-10 yıl hizmet bulunanlara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Dilekli (2015), İç Anadolu bölgesinde yer alan farklı illerden 1003 sınıf öğretmeni ile öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkileri çalışmasında ele almıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunlukla kişisel öğretim stilini en az ise otoriter öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür. Cinsiyet açısından tercih edilen öğretim stillerinin farklılaştığı, erkek ve kadın öğretmenlerin en çok kolaylaştırıcı en az ise otoriter öğretim stilini benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem açısından öğretim stiline farklılık göstermediği bir diğer bulgudur. Çalışmada düşünme öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikler alt boyutları ve öğretim stilleri alt yapıları arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilirken sadece kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin düşünme becerisi öğretimini yordadığı görülmüştür.

Labillois (2015), 25 müdür ve 61 öğretmen ile nicel boyutlu 5 öğretmen ve 5 müdür ile nitel boyutlu karma modelde öğrencilerin sınıflara yerleştirilirken ihtiyaçlarının neler olduğu ve öğretim stili hakkında öğretmen ve müdürlerin uyumlarını araştırmak amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada müdürler öğretmenlerin öğretim stilleri ve öğretmenlerin kendi öğretim stilleri hakkındaki algıları konusunda anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı müdürler öğretmenleri, öğretmenlerin kendilerinden daha yüksek seviyede temsilci öğretim stiline sahip olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğrenci ihtiyaçları konusunda da öğretmenler ve müdürler arasında fikir ayrılıklarının bulunduğu görülmüştür. Nitel boyuttaki görüşmelerde öğretmenler ve müdürler tarafından öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal / davranışsal becerilerine, tamamlayıcı destek hizmetlerine duyulan gereksinime ve ebeveyn geri bildirimlerine dayanarak sınıflara yerleştirildiği belirtilirken öğretmen ve öğrenci eşleşmesinin de önemi ifade edilmiştir. Eşleşme ifadesinin açılması istendiğinde öğretim stilini içerebilecek ifadeler kullanıldığı belirtilmiştir.

Süral (2015), beş farklı branş ve her birinden 200 öğretmen ile baskın öğretim stillerinin belirlenmesi ve baskın öğretim stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada kadınların erkeklere göre daha bilgi aktarıcı ve otoriter öğretim stili benimsedikleri görülürken erkeklerin rehber ve danışman öğretim stillerinde kadınlardan daha önde oldukları bulguları elde edilmiştir. Branşlar açısından ise sayısal içerikli derslerin öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim stillerini (bilgi aktarıcı-otorite) benimsedikleri, sözel içerikli derslerin

öğretmenlerinin ise kişisel öğrenme stilini benimsedikleri görülmüştür. Kıdem açısından 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre tüm öğretme stillerinde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretim stili tüm alt boyutlarında, sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları arasında ilişkiler bulunmuştur. Yine öğretim stili tüm alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında da anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Şahin (2015) Bursa ilinde ve meslek lisesinde görev yapan 207 öğretmen ile özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğretme stillerinin belirlenmesi amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada en çok tercih edilen öğretim stillerinin uzman ve temsilci stilleri olduğu bulunurken eğitim durumlarında lisansüstü eğitim seviyesindeki öğretmenlerin otoriter ve kişisel model öğretim stili diğer eğitim seviyelerindeki öğretmenlere göre anlamlı daha yüksek ortalama puana sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Güven, Polat, Yıldız, Sönmez ve Yetim (2016), Türkiye’de öğretim stili konusunda geliştirilmiş model ve ölçme araçlarının ne sıklıkla kullanıldıklarını incelemek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 17 adet yüksek lisans-doktora tezi ile 19 adet hakemli ulusal dergide yayımlanan çalışmalar değerlendirilmiştir. Öğretim stili modeli olarak 22 adet modelin uluslararası çalışmalarda yer aldığı, modellerden 5 tanesinin Türkçeye uyarlandığı ayrıca 3 farklı çalışmada ölçme aracı geliştirildiği (yurt dışındaki ölçme araçları model alınarak) ve en sık kullanılan ölçme aracının Grasha Öğretim Stili Envanteri olduğu görülmüştür.

Mutluoğlu ve Erdoğan (2016), 178 ilköğretim matematik öğretmeni ile öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini çalışmalarında incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stili kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olurken en az tercih ettikleri öğretim stiline uzman/otoriter olduğu görülmüştür. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ile öğretim stili arasında ilişki tespit edilirken en fazla yordayan öğretim stillerinin kolaylaştırıcı ve otoriter olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Sarıtaş (2016), farklı sınıf seviyelerinde ve farklı deneyimlerde 301 sınıf öğretmeni ile öğretmenlerin felsefi tercihleri ve öğretim stillerinin belirlenerek iki değişken arasında ilişki durumunun incelenmesi amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla deneyci eğitim felsefesine ve

kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca eğitim felsefesi ve öğretim stili alt boyutlarının hepsinde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Saracaoğlu, Aldan Karademir, Dinçer ve Dedeşali (2017), Muğla ilinde görev yapan 235 öğretmen ile cinsiyet, kıdem, branş ve hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre öğretim stillerinin belirlenmesi ve öğretim stilleri ile özyeterlilik ve iş doyumunu ilişkilerini belirlemek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada cinsiyet açısından kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha otoriter öğretim stiline sahip oldukları bulunurken, hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre danışman öğretim stilinde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Kıdem açısından 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, otoriter öğretim stiline ait ortalama puanları, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca branş açısından öğretim stilleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı da araştırma bulguları arasındadır. Çalışmada öğretim stilleri ile öğretmen özyeterliliği ve iş doyumunu arasında da anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Ünal (2017), Ahi Evran Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 300 öğrenci ve Kırşehir’de görevli 139 öğretmenin farklı değişkenler açısından öğretim stillerini ortaya koymak amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada; formasyon öğrencilerinin daha çok kolaylaştırıcı ve model öğretim stilini benimserken öğretmenlerin daha çok uzman öğretim stilini tercih ettikleri, cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok uzman öğretim stilini benimsedikleri, formasyon öğrencilerinin eğitim fakültesinde okuyanlara göre daha çok model ve kolaylaştırıcı öğretim stilini benimsedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Aktan ve Tezci (2018), Balıkesir ilinde görev yapan 93 sınıf öğretmenin matematik dersinde kullandıkları öğretim stillerinin belirlenmesi ve farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılırken büyük bir çoğunlukla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet, yaş, kıdem ve mezun olunan okul açısından öğretilerin tercih ettikleri öğretim stillerinin farklılaşmadığı elde edilen diğer bulgular arasındadır.

Bacak (2018), İstanbul ilinde görev yapan 153 fen bilgisi öğretmeni ile öğretmenlerin öğretim stillerine göre özyeterlilik algılarını incelemek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin baskın öğretim stiline temsilci olduğu ve en fazla dördüncü grup olan temsilci/yol gösteren/uzman öğretim stili grubunda yer aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş, öğretim düzeyi, mezun oldukları fakülte, sınıflarda okuyan öğrenci sayısı değişkenleri açısından öğretim stillerinin farklılaşmadığı ancak çalıştıkları okul türü değişkenine göre öğretim stiline anlamlı farkın bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin baskın öğretim stiline göre fen öğretim özyeterlilik düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusu da araştırmanın bir başka sonucudur.

Beyhan (2018), 218 müzik öğretmenliği son sınıf öğrencisinin uygulama okullarındaki müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri hakkında algılarını araştırmasında ele almıştır. Araştırmada müzik öğretmenliği öğrencilerinin uygulama okulundaki öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik algılarında uzman/yetki/kişisel model stiline ağırlıkta olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada sınıftaki öğrenci sayısına göre öğretim stilleri incelenmiş olup temsilci öğretim stiline 41-50 öğrenci olan sınıflardaki öğretmenlerin diğerine göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Olgun (2018), Kırıkkale ilinde görev yapan 287 öğretmen ile ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerini belirlemek ve bu iki kavram arasında ilişki varlığını incelemek amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada bazı epistemolojik inanç alt boyutları ile öğretim stili alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim stiline cinsiyet, kıdem ve eğitim durumlarına göre farklılaşmazken branş ve yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Branş açısından din kültürü, görsel sanatlar ve müzik öğretmenlerinin uzmanlık ortalama puanlarının fen ve sosyal bilgiler branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, görsel sanatlar ve müzik branş öğretmenlerinin matematik, fen ve sosyal bilgiler branş öğretmenlerine göre kişisel model stiline anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmüştür. Katılımcı öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen öğretim stili grubunun temsilci/kolaylaştırıcı/uzman olduğu en az tercih edilen öğretim stili grubunun ise uzman/otorite grubu olduğu çalışmada elde edilen bir diğer bulgudur.



## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Niğde ili ortaöğretim kurumlarında yer alan öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlere bir arada yer verilerek karma desen kullanılmıştır. Tashakkori ve Creswell (2007) karma yöntemde araştırmacıların nitel ve nicel yaklaşımı birlikte kullanarak araştırma sürecini gerçekleştirdiklerini ve elde ettiği bulgularla geleceğe yönelik yordamalarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Karma yöntem; araştırma problemini çok yönlü incelemek amacıyla pragmatist felsefe ilkeleri doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Karma model araştırmaların farklı desenleri bulunmakta olup gerçekleştirilen çalışmada çeşitleme (triangulation) deseni kullanılmıştır. Bu desen, nitel ve nicel verilerin karşılaştırılmasına olanak vermekte olup araştırmanın anlamlılaştırılmasına, geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın nicel boyutunda, İlişkisel Tarama Modeli'nde yapılmış olup karşılaştırmalı ve korelasyonel modeller kullanılmıştır. İlişkisel Tarama Modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olup, bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verilecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2017).

Araştırmanın nitel boyutunda, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında “ne sorusu önemli bir yer teşkil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma içinde nitel boyutta araştırma sorusu

“Öğrenci algılarına göre öğretmenlerinin eğitim inançları ve öğretim stilleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla 8 kişilik gruplarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Kitzinger, 1995).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Niğde ili ortaöğretim kurumlarında göre yapan öğretmenler ve öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleme, nicel boyutunda oransız küme örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Karasar (2017)’e göre evren çoğu zaman içinde yer alan elemanların benzer amaçlı kümelerden oluştuğunu belirtirken mevcut çalışmada yer alan kümeler bu sebeple okullar olarak belirlenmiştir. Niğde ilinde yer alan tüm ortaöğretim düzeyindeki okullar içerisinde örnekleme basit seçkisiz yöntemle okullar belirlenmiştir. Toplamda Niğde ilinde yer alan 59 okul içerisinde 8 okul belirlenmiştir (1 Fen Lisesi, 3 Anadolu Lisesi, 2 İmam Hatip Lisesi, 1 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 1 Çok Programlı Anadolu Lisesi). Okul sayısının belirlenmesinde evrendeki öğretmen sayısına göre belirlenecek olan örneklem sayısı dikkate alınmıştır. Niğde ilinde ortaöğretim kademesinde 1315 öğretmenin görev yapmaktadır. Örneklem olarak belirlenen 8 okulda toplam 354 öğretmen görev yapmaktadır. Ancak araştırmaya gönüllü ve veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran 282 öğretmen dahil edilmiştir.

Araştırmanın örnekleme, nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örneklemin belirlenmesinde, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen küçük bir örneklemin oluşturulması ve bu örnekleme çalışılan duruma taraf olabilecek bireylerin farklılığının maksimum düzeyde yansıtılması esas alınmıştır. Nicel yöntem ile belirlenen okullardan dört tanesinde; okul idaresi tarafından uygun görülen, farklı sınıf seviyesi ve mümkün olduğunca branşlarda farklı öğretmenlerin derslere girdiği sınıflardan sekizer öğrenci belirlenmiştir.

### 3.2.1. Araştırmanın Örneklemine Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Bu bölümde araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcıların demografik bilgileri olarak; cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine ait yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	133	47.2
Erkek	149	52.8
Toplam	282	100

Tablo 9 incelendiğinde, 282 öğretmenden 133'ünün kadın öğretmen (%47.2) ve 149'unun erkek öğretmen (%52.8) olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Kıdem	f	%
0-5 yıl	32	11.3
6-10 yıl	57	20.2
11-15 yıl	64	22.7
16-20 yıl	69	24.5
21 ve üstü	60	21.3
Toplam	282	100

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmada yer alan katılımcılardan; 32 öğretmenin 0-5 yıl arası kıdeme (%11.3), 57 öğretmenin 6-10 yıl arası kıdeme (%20.2), 64 öğretmenin 11-15 yıl arası kıdeme (%22.7), 69 öğretmenin 16-20 yıl arası (%24.5) ve 60 öğretmenin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu (%21.3) görülmektedir.

**Tablo 11.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Branş	f	%
Beden Eğitimi	10	3.5
Bilgisayar	4	1.4
Biyoloji	20	7.1
Coğrafya	14	5.0
Din Kültürü	17	6.0
Felsefe	8	2.8
Fizik	17	6.0
Diğer	17	6.0

Branş	f	%
Matematik	39	13.8
Müzik/Resim	5	1.8
Tarih	15	5.3
Edebiyat	36	12.8
Yabancı Dil	26	9.2
Meslek Dersleri	36	12.8
Kimya	18	6.4
Toplam	282	100

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmada yer alan katılımcılardan; 10 öğretmenin beden eğitimi branşında yer aldığı (%3,5), 4 öğretmenin bilgisayar branşında yer aldığı (%1.4), 20 öğretmenin biyoloji branşında yer aldığı (%7.1), 14 öğretmenin coğrafya branşında yer aldığı (%5), 17 öğretmenin din kültürü ve ahlak bilgisi branşında yer aldığı (%6), 8 öğretmenin felsefe branşında yer aldığı (%2.8), 17 öğretmenin fizik branşında yer aldığı (%6), 17 öğretmenin diğer branşında yer aldığı (%6), 39 öğretmenin matematik branşında yer aldığı (%39), 5 öğretmenin müzik/resim branşında yer aldığı (%1.8), 15 öğretmenin tarih branşında yer aldığı (%5.3), 36 öğretmenin edebiyat branşında yer aldığı (%12.8), 26 öğretmenin yabancı dil branşında yer aldığı (%9.2), 36 öğretmenin meslek dersleri branşlarında yer aldığı (%12.8) ve 18 öğretmenin kimya branşında yer aldığı (%6.4) görülmüştür.

### 3.2.2. Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Araştırmada dört farklı okul türü ve dört farklı grupta odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş olup katılımcı öğrencilere ait bilgiler Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Okul Türü	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam
Fen Lisesi	11	4	4	8
Anadolu Lisesi	10	4	4	8
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	0	8	8
Anadolu İmam Hatip Lisesi	11	8	0	8
Toplam	-	16	16	32

Tablo 12 incelendiğinde, dört farklı okul türünden sekizer öğrencinin çalışmada yer aldığı görülürken bir grup dokuzuncu sınıf, bir grup onuncu sınıf ve iki grubun birinci sınıf olarak yer aldığı ifade edilebilir.

### 3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Eğitim İnançları Ölçeği, Öğretim Stili Ölçeği ve odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Eğitim İnançları Ölçeği

Eğitim İnançları Ölçeği, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük likert tipi 40 madde olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte eğitim felsefelerinden daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk temelinde 5 alt ölçek bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlama gerektiren herhangi bir madde bulunmazken, maddeler “1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ölçek, katılımcıların hangi eğitim felsefesini ne düzeyde benimsediğini ortaya koymayı amaçlarken ölçekten toplam bir puan elde edilmemektedir. Katılımcıların ölçeğin herhangi bir alt boyutundan yüksek puan alması o felsefeye olan inancının yüksek olduğunu, düşük puan alması ise ilgili alt boyuttaki eğitim felsefesine olan inancının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik boyutu için 0.50–0.73, varoluşçu eğitim boyutu için 0.58–0.74, yeniden kurmacılık boyutu için 0.52–0.68, daimicilik boyutu için 0.42–0.61 ve esasicilik boyutu için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50’dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare ( $\chi^2$ ) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ( $\chi^2/sd=2.23$ ) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR $\leq$ 0.05, RMSEA  $\leq$  0.05, RMR ve SRMR  $\leq$  0.08, CFI  $\geq$  0.95, NFI ve NNFI  $\geq$  0.95, PGFI= 0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Eğitim İnançları Ölçeği’nin iç tutarlılığı Cronbach’s Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir. Araştırmada ölçeğin güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.74–0.88 arasında belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

### **3.3.2. Öğretim Stili Ölçeği**

Çalışmada Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Üredi (2006) tarafından yapılan Öğretim Stili Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşturulurken, maddeler “1-Hiç Katılmıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ayrıca ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; Uzman, Otorite, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı ve Temsilci boyutlarından oluşmaktadır. Tüm alt boyutlar için madde sayıları eşit olarak 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.75–0.90 arasında değişmektedir. Araştırmada ölçeğin güvenirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.71–0.79 arasında belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

### **3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan ve alanda uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda form oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stili ve eğitim inançlarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almaktadır:

- 1- Size göre eğitimin amacı ne olmalıdır?
- 2- Öğretmenlerinizin derslerde kullandıkları kaynaklar nelerdir?
- 3- Derslerde öğretmenleriniz konuyu nasıl anlatırlar (hangi yöntemleri kullanırlar)?
- 4- Öğretmenleriniz nasıl görevler/ödevler verir?

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel boyutunda; katılımcılardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, branş değişkenlerine göre baskın eğitim inançlarının ve baskın öğretim stillerinin farklılaşp farklılaşmamasına yönelik olarak iki kategorik

değişken için Ki-Kare testi yapılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ve öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair ise verilerin normal dağılım sergilememesi sebebiyle Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda; araştırmaya dahil edilen okullardan belirlenecek sınıflarda sekizerli olarak gerçekleştirilecek odak grup görüşmeleri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Ses kayıtlarının yazıya dönüştürülmesinden sonra araştırmacı ve danışmanı tarafından analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak incelenerek kodlar ve ardından temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde araştırmacı ve danışmanının ulaştığı kodlamalar karşılaştırılarak  $[Görüş Birliği/(Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği)]*100$  formülü ile güvenilirlik hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ve öğretim stillerini ortaya çıkarabilmek amacıyla dört ana soru sorulmuş ve verilen cevaplara ilişkin kodlamalarda uyumun %88 ile %100 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacılar arasında görüş birliğine varılarak temalar belirlenmiştir. Bulguların analizinde güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve tema-kategoriler arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla frekans analizi de kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ilişkin ulaşılan bulgulara ve bulgular hakkında yapılan yorumlar hakkında bilgi verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen ölçek doğrultusunda beş eğitim felsefesi kapsamında (esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk) öğretmenlerin baskın eğitim inancalarına ait bulgular aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 13.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Baskın Eğitim İnançlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Baskın Eğitim İnancı	f	%
Esasicilik	17	6
Daimicilik	48	17
Yeniden Kurmacılık	35	12.4
Varoluşçu Eğitim	110	39
İlerlemecilik	72	25.5
Toplam	282	100

Tablo 13 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin baskın eğitim inancı olarak en fazla 110 öğretmen(%39) ile varoluşçu inancın baskın olarak tercih ettikleri görülmektedir. Diğer eğitim inançları ise en çok tercih edilme sırasıyla; 72 öğretmen (%25.5) ile ilerlemecilik, 48 öğretmen (%17) ile daimicilik, 35 öğretmen(%12.4) ile yeniden kurmacılık ve 17 öğretmen (%6) ile esasicilik inançlarından oluşmaktadır.

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.



**Tablo 14.** Kadın ve Erkek Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Tablosu

Cinsiyet		Eğitim İnancı					Toplam
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	
Kadın	f	32	52	15	30	4	133
	%	24.1%	39.1%	11.3%	22.6%	3.0%	100%
Erkek	f	40	58	20	18	13	149
	%	26.8%	38.9%	13.4%	12.1%	8.7%	100%
Toplam	f	72	110	35	48	17	282
	%	25.5%	39.0%	12.4%	17.0%	6.0%	100%

$X^2=8.816$ ,  $sd=4$ ,  $p=.066$ ,  $p>.05$

Tablo 14 incelendiğinde hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin en çok varoluşçuluk eğitim inancını baskın olarak benimsedikleri, en az ise esasicilik eğitim inancını baskın olarak benimsedikleri görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin baskın eğitim inançları açısından yüzdeler oranları incelendiğinde ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık açısından birbirlerine çok yakın oldukları en çok farkın daimicilik ve esasicilik açısından olduğu ifade edilebilir. Yapılan ki-kare testi sonucunda öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=8.816$ ,  $p>.05$ ].

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Eğitim İnançlarına İlişkin Ki-Kare Analizi

Kıdem		Eğitim İnancı					Toplam
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	
0-5 yıl	f	7	10	7	3	5	32
	%	21.9%	31.3%	21.9%	9.4%	15.6%	100%
6-10 yıl	f	16	26	6	6	3	57
	%	28.1%	45.6%	10.5%	10.5%	5.3%	100%
11-15 yıl	f	28	18	8	7	3	64
	%	43.8%	28.1%	12.5%	10.9%	4.7%	100%

Kıdem	Eğitim İnancı						Toplam
	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik		
16-20 yıl	f	13	26	9	17	4	69
	%	18.8%	37.7%	13.0%	24.6%	5.8%	100%
21 yıl ve üstü	f	8	30	5	15	2	60
	%	13.3%	50.0%	8.3%	25.0%	3.3%	100%
Toplam	f	72	110	35	48	17	282
	%	25.5%	39.0%	12.4%	17.0%	6.0%	100%

$X^2=35.964$ ,  $sd=16$ ,  $p=.003$

Tablo 15 incelendiğinde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı (%24 olduğu) görüldüğünden anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanmasının uygun olmadığı ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2017). Mevcut durum ve alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda dikkate alınarak kıdem aralıkları yeniden 0-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üstü olarak kodlanmıştır. Buna göre ki-kare testi tekrar gerçekleştirilmiş ve Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin Yeniden Kodlanan Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim İnançlarına İlişkin Ki-Kare Analizi

Kıdem	Eğitim İnancı						Toplam
	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik		
0-10 yıl	f	23	36	13	9	8	89
	%	25.8%	40.4%	14.6%	10.1%	9.0%	100%
11-20 yıl	f	41	44	17	24	7	133
	%	30.8%	33.1%	12.8%	18.0%	5.3%	100%
21 yıl ve üstü	f	8	30	5	15	2	60
	%	13.3%	50.0%	8.3%	25.0%	3.3%	100%
Toplam	f	72	110	35	48	17	282
	%	25.5%	39.0%	12.4%	17.0%	6.0%	100%

$X^2=16.196$ ,  $sd=8$ ,  $p=.040$ ,  $p<.05$

Tablo 16 incelendiğinde, tüm kıdem kategorilerinde öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim inancının varoluşçuluk olduğu en az benimsedikleri eğitim inancının ise esasicilik olduğu görülmektedir. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık inançları açısından 0-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla yüzdeye sahip oldukları, varoluşçuluk eğitim inancı açısından ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla yüzdeye sahip oldukları ifade edilebilir. Daimicilik eğitim inancı açısından; 21 yıl ve üstü öğretmenlerin 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek yüzdeye sahip olduğu, 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise 0-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla yüzdeye sahip olduğu bulunmuştur. Esasicilik eğitim inancı açısından ise daimicilikte yer alan sıralamanın tam tersi olduğu görülmektedir. Yapılan ki-kare testi sonucunda öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [ $X^2_{(8)}=16.196, p<.05$ ].

#### 4.1.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim inançlarının branş değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin Branşlarına Göre Eğitim İnançlarına İlişkin Ki-Kare Analizi

Branş		Eğitim İnancı					Toplam
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	
Beden Eğitimi	f	4	3	0	0	3	10
	%	40.0%	30.0%	0.0%	0.0%	30.0%	100%
Bilgisayar	f	1	0	2	1	0	4
	%	25.0%	0.0%	50.0%	25.0%	0.0%	100%
Biyoloji	f	8	4	0	7	1	20
	%	40.0%	20.0%	0.0%	35.0%	5.0%	100%
Coğrafya	f	3	9	0	2	0	14
	%	21.4%	64.3%	0.0%	14.3%	0.0%	100%
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	f	3	5	4	0	5	17
	%	17.6%	29.4%	23.5%	0.0%	29.4%	100%
Felsefe	f	0	4	0	4	0	8
	%	0.0%	50.0%	0.0%	50.0%	0.0%	100%
Fizik	f	4	13	0	0	0	17
	%	23.5%	76.5%	0.0%	0.0%	0.0%	100%
Diğer	f	2	9	4	1	1	17
	%	11.8%	52.9%	23.5%	5.9%	5.9%	100%

Branş		Eğitim İnancı					Toplam
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	
Matematik	f	18	10	0	11	0	39
	%	46.2%	25.6%	0.0%	28.2%	0.0%	100%
Müzik/Resim	f	1	3	1	0	0	5
	%	20.0%	60.0%	20.0%	0.0%	0.0%	100%
Tarih	f	4	5	2	2	2	15
	%	26.7%	33.3%	13.3%	13.3%	13.3%	100%
Edebiyat	f	5	21	7	2	1	36
	%	13.9%	58.3%	19.4%	5.6%	2.8%	100%
Yabancı Dil	f	6	10	7	3	0	26
	%	23.1%	38.5%	26.9%	11.5%	0.0%	100%
Meslek Dersleri	f	10	5	6	11	4	36
	%	27.8%	13.9%	16.7%	30.6%	11.1%	100%
Kimya	f	3	9	2	4	0	18
	%	16.7%	50.0%	11.1%	22.2%	0.0%	100%
Toplam	f	72	110	35	48	17	282
	%	25.5%	39.0%	12.4%	17.0%	6.0%	100%

$X^2=134.744$ ,  $sd=56$ ,  $p=.000$

Tablo 17 incelendiğinde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı (%74.7) görüldüğünden anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanmasının uygun olmadığı ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2017). Mevcut durum doğrultusunda branşlar; sayısal (matematik, fizik, kimya ve biyoloji), sözel (edebiyat, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, felsefe ve tarih) ve diğer (meslek dersleri, resim, müzik, beden eğitimi ve diğer) olarak tekrar kodlanmıştır. Buna göre ki-kare testi tekrar edilmiş ve Tablo 18'de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Öğretmenlerin Yeniden Kodlanan Branşlara Göre Eğitim İnançlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Tablosu

Branş		Eğitim İnancı					Toplam
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	
Sözel	f	21	53	19	12	7	112
	%	18.8%	47.3%	17.0%	10.7%	6.3%	100%
Sayısal	f	35	38	5	24	2	104
	%	33.7%	36.5%	4.8%	23.1%	1.9%	100%
Diğer	f	16	19	11	12	8	66
	%	24.2%	28.8%	16.7%	18.2%	12.1%	100%
Toplam	f	72	110	35	48	17	282
	%	25.5%	39.0%	12.4%	17.0%	6.0%	100%

$X^2=28.231$ ,  $sd=8$ ,  $p=.000$ ,  $p<.001$

Tablo 18 incelendiğinde tüm branşlarda varoluşçuluğun baskın eğitim inancı olduğu, esasiciliğin ise en az yüzde de tercih edilen eğitim inancı olduğu görülmüştür. Sayısal branşlarda yer alan öğretmenlerin ilerlemecilik ve daimicilik akımlarında, sözel branşlarda yer alan öğretmenlerin varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık akımlarında, diğer branşların ise esasicilik akımında diğerlerine nazaran daha fazla yüzdede öğretmene sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan ki-kare testi sonucunda öğretmenlerin eğitim inançlarının branş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [ $X^2_{(8)}=28.231, p<.05$ ].

#### 4.2. Öğretmenlerin Öğretim Stillerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde Grasha (1994; 1996; 2002) gerçekleştirdiği öğretim stili modelinde hiçbir öğretmenin tek bir öğretim stiline sahip olmayacağını belirterek modelinde belirttiği beş öğretim stili ile dört öğretim stili grubu oluşturmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin baskın oldukları öğretim stillerine ait bulgular aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 19.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Baskın Öğretim Stillerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Baskın Öğretim Stili	f	%
Uzman/Otorite (Birinci Grup=G1)	52	18,4
Kişisel Model/Uzman/Otorite (İkinci Grup=G2)	54	19,1
Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (Üçüncü Grup=G3)	121	42,9
Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (Dördüncü Grup=G4)	55	19,5
Toplam	282	100

Tablo 19 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin baskın öğretim stili olarak en fazla 121 öğretmen(%42.9) ile üçüncü grup olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman grubunu baskın olarak tercih ettikleri görülmektedir. Diğer öğretim stilleri ise en çok tercih edilme sırasıyla; 55 öğretmen (%19.5) ile dördüncü grup olan temsilci/kolaylaştırıcı/uzman grubu, 54 öğretmen (%19.1) ile kişisel model/uzman/otorite grubu ve 52 öğretmen (%18.4) ile birinci grup olan uzman/otorite grubundan oluşmaktadır.

#### 4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Stillerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20.** Kadın ve Erkek Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Stillerine İlişkin Ki-Kare Analizi Tablosu

Cinsiyet	Öğretim Stili				Toplam	
	G1	G2	G3	G4		
Kadın	f	19	33	51	30	133
	%	14.3%	24.8%	38.3%	22.6%	100%
Erkek	f	33	21	70	25	149
	%	22.1%	14.1%	47.0%	16.8%	100%
Toplam	f	52	54	121	55	282
	%	18.4%	19.1%	42.9%	19.5%	100%

$X^2=8.995$ ,  $sd=3$ ,  $p=.029$ ,  $p<.05$

Tablo 20 incelendiğinde hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin baskın öğretim stillerinde en çok tercih edilen grubun üçüncü grup olan Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stili grubunun olduğu görülürken kadın öğretmenlerin en az tercih ettiği grubun birinci grup olan Uzman/Otorite öğretim stili grubu, erkek öğretmenlerin en az tercih ettiği grubun ikinci grup Kişisel Model/Uzman/Otorite öğretim stili grubu olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerde en az tercih edilen grubun birinci öğretim stili grubunun erkek öğretmenlerde ikinci sırada en çok tercih edilen öğretim stili grubu olmasının dikkat çektiği ifade edilebilir. İkinci öğretim stili grubunun kadın öğretmenlerde en çok tercih edilen ikinci öğretim stili olurken erkeklerde en az tercih edilen öğretim stili grubu olması bir diğer dikkat edici bulgu olarak görülmektedir. Yapılan ki-kare testi sonucunda öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=8.995$ ,  $p<.05$ ].

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğretim Stillerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğretim stillerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretim Stilllerine İlişkin Ki-Kare Analizi Tablosu

Kıdem		Öğretim Stili				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
0-5 yıl	F	2	9	14	7	32
	%	6.3%	28.1%	43.8%	21.9%	100%
6-10 yıl	f	16	4	24	13	57
	%	28.1%	7.0%	42.1%	22.8%	100%
11-15 yıl	f	14	17	25	8	64
	%	21.9%	26.6%	39.1%	12.5%	100%
16-20 yıl	f	11	7	33	18	69
	%	15.9%	10.1%	47.8%	26.1%	100%
21 yıl ve üstü	f	9	17	25	9	60
	%	15.0%	28.3%	41.7%	15.0%	100%
Toplam	f	52	54	121	55	282
	%	18.4%	19.1%	42.9%	19.5%	100%

$X^2=24.425$ ,  $sd=12$ ,  $p=.018$ ,  $p<.05$

Tablo 21 incelendiğinde tüm kıdem kategorilerinde üçüncü grup öğretim stili olan Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman grubunun en çok yüzdede tercih edilen baskın öğretim stili olduğu görülmektedir. 0-5 yıl, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin en az yüzde de tercih ettikleri öğretim stiline birinci grup olan Uzman/Otorite grubu olduğu, ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde dördüncü grup olan Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman grubunun birinci grup ile aynı yüzde de öğretmenin baskın öğretim stili olduğu bulunmuştur. 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde de dördüncü grup olan Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman grubu en az yüzdeye sahip olan baskın öğretim stili olarak görülürken, 6-10 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ikinci grup olan Kişisel Model/Uzman/Otorite grubunun en az yüzdeye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yapılan ki-kare testi sonucunda öğretmenlerin öğretim stillerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [ $X^2_{(12)}=24.425$ ,  $p<.05$ ].

#### 4.2.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretim Stilllerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğretim stillerinin branş değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22.** Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretim Stillerine İlişkin Ki-Kare Analizi Tablosu

Branş		Öğretim Stili				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
Beden Eğitimi	f	0	0	6	4	10
	%	0.0%	0.0%	60.0%	40.0%	100%
Bilgisayar	f	4	0	0	0	4
	%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100%
Biyoloji	f	0	11	2	7	20
	%	0.0%	55.0%	10.0%	35.0%	100%
Coğrafya	f	2	3	9	0	14
	%	14.3%	21.4%	64.3%	0.0%	100%
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	f	1	1	9	6	17
	%	5.9%	5.9%	52.9%	35.3%	100%
Felsefe	f	0	2	6	0	8
	%	0.0%	25.0%	75.0%	0.0%	100%
Fizik	f	4	0	8	5	17
	%	23.5%	0.0%	47.1%	29.4%	100%
Diğer	f	5	3	6	3	17
	%	29.4%	17.6%	35.3%	17.6%	100%
Matematik	f	11	12	13	3	39
	%	28.2%	30.8%	33.3%	7.7%	100%
Müzik/Resim	f	1	0	3	1	5
	%	20.0%	0.0%	60.0%	20.0%	100%
Tarih	f	4	0	10	1	15
	%	26.7%	0.0%	66.7%	6.7%	100%
Edebiyat	f	4	4	18	10	36
	%	11.1%	11.1%	50.0%	27.8%	100%
Yabancı Dil	f	5	4	9	8	26
	%	19.2%	15.4%	34.6%	30.8%	100%
Meslek Dersleri	f	6	12	13	5	36
	%	16.7%	33.3%	36.1%	13.9%	100%
Kimya	f	5	2	9	2	18
	%	27.8%	11.1%	50.0%	11.1%	100%
Toplam	f	52	54	121	55	282
	%	18.4%	19.1%	42.9%	19.5%	100%

$X^2=99.544$ ,  $sd=42$ ,  $p =.000$

Tablo 22 incelendiğinde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı (% 65 olduğu) görüldüğünden anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanmasının uygun olmadığı ifade edilebilir



(Büyüköztürk, 2017). Mevcut durum doğrultusunda branşlar; sayısal (matematik, fizik, kimya ve biyoloji), sözel (edebiyat, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, felsefe ve tarih) ve diğer (meslek dersleri, resim, müzik, beden eğitimi ve diğer) olarak tekrar kodlanmıştır. Buna göre ki-kare testi tekrar gerçekleştirilmiş ve Tablo 23'te gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Öğretmenlerin Yeniden Kodlanan Branşlara Göre Öğretim Stillerine İlişkin Ki-Kare Analizi Tablosu

Branş		Öğretim Stili				Toplam
		G1	G2	G3	G4	
Sözel	f	16	12	60	24	112
	%	14.3%	10.7%	53.6%	21.4%	100%
Sayısal	f	24	28	34	18	104
	%	23.1%	26.9%	32.7%	17.3%	100%
Diğer	f	12	14	27	13	66
	%	18.2%	21.2%	40.9%	19.7%	100%
Toplam	f	52	54	121	55	282
	%	18.4%	19.1%	42.9%	19.5%	100%

$X^2=15.884$ ,  $sd=6$ ,  $p=.014$ ,  $p<.05$

Tablo 23 incelendiğinde tüm branşlarda öğretmenlerin baskın öğretim stili olarak en çok tercih edilen üçüncü grup öğretim stili olan Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman grubunun olduğu görülmektedir. En az düzeyde tercih alan öğretim stilleri gruplarına bakıldığında ise; sözel branşlarda öğretmenlerin ikinci grup öğretim stili olan Kişisel Model/Uzman/Otorite grubunun, sayısal ve diğer branşlarda dördüncü grup öğretim stili olan Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman grubunun olduğu bulunmuştur. Yapılan ki-kare testi sonucunda öğretmenlerin öğretim stillerinin branş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur [ $X^2_{(12)}=24.425$ ,  $p<.05$ ].

#### 4.3. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişki analizi için parametrik test koşullarının uygunluğuna bakılması gerekli olup verilerin normal dağılımı için Kolmagorov-Smirnov Testi incelenmiş ve verilerin birlikte normal dağılım sergilemedikleri görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu durumda ilişki analizi için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analize ait bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

**Tablo 24.** Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri İlişkisine Yönelik Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları Tablosu

		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik
Grup 1	r	.489**	.407**	.412**	.341**	.015
	P	.000	.000	.000	.000	.807
	N	282	282	282	282	282
Grup 2	r	.525**	.444**	.400**	.363**	-.042
	P	.000	.000	.000	.000	.484
	N	282	282	282	282	282
Grup 3	r	.588**	.498**	.398**	.352**	-.142*
	P	.000	.000	.000	.000	.017
	N	282	282	282	282	282
Grup 4	r	.578**	.469**	.421**	.326**	-.101
	P	.000	.000	.000	.000	.091
	N	282	282	282	282	282

\*\*p<.01 anlamlı, \*p<.05 anlamlı

Tablo 24 incelendiğinde; ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançlarının tüm öğretim stili grupları ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip oldukları görülmektedir (.489, .525, .588, .578, .407, .444, .498, .469, .412, .400, .398, .421, .341, .363, .352, .326, p<.01). Esasicilik eğitim inancının ise birinci, ikinci ve dördüncü öğretim stili grupları ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı (.015, -.042, -.101, p>.05), ancak üçüncü grup öğretim stili ile negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilebilir (-.142, p<.05).

#### 4.4. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutunda yer alan odak grup görüşmesi sonucunda gerçekleştirilen içerik analizi bulguları yer almaktadır.

##### 4.4.1. Öğrenci Algılarına Göre Eğitimin Amacına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin bakış açısına göre eğitimin amacı çalışmada yer verilen beş eğitim felsefesi temasında ele alınarak analiz edilmiş belirtilen görüşler doğrultusunda eğitim felsefeleri temasında farklı kodlar oluşturulmuştur. Yapılan analiz ile ilgili tablo aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 25.** Öğrencilerin Eğitimin Amacına Yönelik Düşünceleri

Temalar	Temaları Tekrarlayan Katılımcı Sayısı	Kodlar	Kodu Tekrarlayan Katılımcı Sayısı
Esasicilik	5	Kültürel değerlerin devamlılığı	3
		Geçmişte elde edilen bilgilerin öğrenilmesi	2
Daimicilik	5	Doğru insan yetiştirme	4
		Geleceğe hazırlama	1
Yeniden Kurmacılık	9	Toplumun ilerlemesi (sorunlara çözüm üretme)	9
Varoluşçu Eğitim	6	Kendini tanıma	6
İlerlemecilik	7	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre yön verme	5
		Yaparak-yaşayarak öğretim ile beceri kazandırma	2

Tablo 25’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %28’inin Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi görüşlerine benzer ifadeler kullandığı, yine katılımcı öğrencilerin %69’nun modern eğitim felsefelerinin görüşlerine uygun ifadeler kullanarak eğitimin amacını açıkladıkları görülmektedir. Eğitimin amaçları açısından Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi görüşlerine benzer ifadelerde bulunan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: “Eğitim basit olarak sadece öğren yap gibi düşünülmemeli bence. Eğitimdeki öğrencilerde toplumun yaşadıklarını dikkate alarak üretim sağlayabilmeli. Bu sebeple eğitim; toplumu bilinçlendirip, ülkeyi muasır medeniyetler seviyesine çıkarmaya odaklanmalıdır.”

Ö7: “Bana göre eğitim teorik bilginin ötesinde bir şey olmalı. Deney ve gözlemin olduğu çalışmalar yapılmalı. Eğitimin bize yarar, topluma yarar sağlamalı. Beynimize bilgi doldurmak yerine o bilgiyi kullanmak bizim amacımız olmalı.”

Eğitimin amaçları açısından İlerlemeci eğitim felsefesi görüşlerine benzer ifadelerde bulunan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö5: “Günümüz eğitiminin amacı öğrencinin hayatını sömürmektir. Sonuçta 12 yıl boyunca belki hayatımızda hiç kullanmayacağımız şeyleri öğreniyoruz. Bizler konuşurken anlatım bozukluğuna dikkat ederek konuşmuyoruz. Bence bunlar yerine ilgili ve yetenekli

*olduğumuz konuda uygulamalı eğitim verilmelidir. Öğrenci nefret ettirerek değil eğlenerek eğitilmelidir.”*

Ö26: *“Merak duygusunu oluşturarak öğrencileri araştırmaya yöneltmek, öğrencileri dünyayı tanımaları sağlanarak onlara yeni ufuklar açmak, diğer insanlara saygılı bilinçli bir nesil oluşturmak eğitimin amacı olmalı.”*

Eğitimin amaçları açısından Varoluşçu eğitim felsefesi görüşlerine benzer ifadelerde bulunan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö11: *“Eğitimin amacı öğrencileri koyun gibi bir araya toplayıp 8 saat boyunca aynı yere oturup önüne konuları al, ezberle, sorgulama demek değildir. Sorguladığında her şeye muhalefet damgası yemek değildir. Öğretmenlerin yanlışını söyleyememek, söylediğinde de insan vücudundaki çıban muamelesi görmek değildir. Benim karşı olduğum şeyi neden karşı olduğumu nedenlerle açıklamama karşın öğretmenim benim doğrum bu, bunu öğreneceksin deyip kestirip olması hiç değildir. İnsanların en verimli, en enerjik, en bilgilie açık olduğu yaşlarda 8 saat boyunca bir sıraya oturtup, ne söyleyeceğine karar vermek değildir. Eğitim insanın kendisini tanıyabilmesini sağlamalı toplum fikirleri dayatılmamalı özgürlük sağlamalıdır.”*

Ö30: *“Nitelikli, bilinçli, kendi değerlerini oluşturup sahip çıkan kendini iyi ifade edebilen, kendini tanıyan, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmış, neden çalışması gerektiğini bilen, işinin ehli fertler yetiştirmek olmalıdır.”*

Eğitimin amaçları açısından Esasici eğitim felsefesi görüşlerine benzer ifadelerde bulunan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö13: *“Bana göre eğitimin amacı, insanın bilgilendirilmesi yönünde olmalıdır. Kişi medeniyetten uzaklaşmamalıdır. Bu eğitim ahlaki yönden de verilebilir. Kültürel yozlaşmayı engellemelidir.”*

Ö15: *“Geçmişteki insanlar keşiflerini öğrenmek.”*

Eğitimin amaçları açısından Daimici eğitim felsefesi görüşlerine benzer ifadelerde bulunan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö8: *“Bana göre eğitim amacı ilk önce düzgün bir insan yetiştirebilmek olmalıdır. Kişiyi her açıdan eğitmek ve bilgili, duyarlı, akılcı bir vatandaş yetiştirmek bu açıdan önemlidir.”*

Ö24: *“Hem bu dünyada hem öbür dünyada insanları en güzel şekilde yetiştirmek olmalıdır.”*

#### 4.4.2. Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Kaynaklara Yönelik Bulgular

Öğrencilerin bakış açısına göre öğretmenlerinin derslerde hangi kaynaklardan faydalandıklarına ilişkin gerçekleştirilen analizde katılımcıların 7 farklı kaynak belirttikleri görülmüştür. Yapılan analiz ile ilgili tablo aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 26.** Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Kaynaklar

Kodlar	Kodu Tekrarlayan Katılımcı Sayısı
M.E.B. ders kitabı	32
Akıllı tahta (EBA)	24
M.E.B. kazanım testleri	16
Kendi hazırladıkları notlar	16
Slayt	8
Deneyim paylaşımları	8
Haberler	8

Tablo 26’da yer aldığı üzere tüm öğrencilerin derslerde öğretmenlerin bakanlık tarafından verilen ders kitaplarının kullanıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Kullanılan diğer kaynaklarda dikkate alındığında kullanılan kaynakların büyük bir çoğunluğunun klasik eğitim felsefelerine uygun olduğu ifade edilebilir.

#### 4.4.3. Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin bakış açısına göre öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntemler konusunda gerçekleştirilen analizde iki tema belirlenmiştir. İlgili temaların içerisinde ise toplam beş farklı yöntem kod olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz ile ilgili tablo aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 27.** Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Yöntemler

Temalar	Temaları Tekrarlayan Katılımcı Sayısı	Kodlar	Kodu Tekrarlayan Katılımcı Sayısı
Geleneksel	32	Tahta üzerinde konu anlatımı	32
		Kitaptan okuma ve okutturma	24
		Deftere yazı yazdırma	16
Temalar	Temaları Tekrarlayan Katılımcı Sayısı	Kodlar	Kodu Tekrarlayan Katılımcı Sayısı
Modern	8	Deneyler	8
		Örnek olaylar/deneyim	8

Tablo 27’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan tüm öğrenciler öğretmenlerinin genel olarak derslerde tahta üzerinden derslerini işlediklerini ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin %75’i öğretmenlerin ders kitaplarından konu ile ilgili ya kendilerinin okuyarak ya da öğrencilere okuma yaptırarak ders işlediğini ifade ederken öğrencilerin %50’si de öğretmenlerin konu ile ilgili öğrencilerin defterlerine not tutturma yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel yöntemlere devam ettikleri görülürken fen lisesi öğrencileri bazı ders öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarında deneyler ve günlük yaşamdan olaylar ya da kendi deneyimlerini paylaşarak zaman zaman ders işlendiğini ifade etmişlerdir. Örnek öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö4: “Genelde kitap üzerinden gidiyoruz derslerde. Bazı hocalarımız zaman zaman dersle bağlantı kurarak kendi yaşadıkları durumları bizlerle paylaşır bizden de yaşantılarımızla benzeri bir konu ile ilişkisi olan deneyimimizi bulmamızı isteyebiliyorlar, bazen yazdırıyorlar, işte bazen örnek olmuyor günlük hayattan haberlerden de konuyla ilişkili çalışmalar olabiliyor. Biyoloji ve kimya derslerinde laboratuvara gidip bazen doku inceleme gibi ya da kimyasal maddeler ile ilgili deneyler yapıyoruz.”

Ö9: “Bir öğretmenimiz dersinde sunum hazırlıyor. Sunumun içeriğinde günlük yaşamdan haberler ya da öğretmenimiz tarafından oluşturulmuş durumlar oluyor biz eldeki bilgilerimizle onu yorumlamaya çalışıyoruz. Yani onun dışında genelde M.E.B’in verdiği kitap doğrultusunda ya da öğretmenimizin bizler için hazırladığı notlarda soru çözerek vs. dersi işliyoruz.”

#### 4.4.4. Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Verdikleri Ödevlere/Görevlere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin bakış açısına göre öğretmenlerinin derslerde hangi ödevleri/görevleri öğrencilere verdiklerine ilişkin gerçekleştirilen analizde katılımcıların 6 farklı kodun olduğu görülmüştür. Yapılan analiz ile ilgili tablo aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 28.** Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Verdikleri Görevler/Ödevler

Kodlar	Kodu Tekrarlayan Katılımcı Sayısı
Proje/Performans	32
Test çözme	24
M.E.B. Kitap etkinlikleri	16
Okuma (Konu/Kitap)	16
Özet Çıkartma	16
Araştırma	8

Tablo 28’de yer aldığı üzere araştırmada yer alan tüm öğrencilerin öğretmenlerin kendilerine görev olarak proje/performans çalışmaları verdikleri görülmüştür. Öğrencilere verilen proje/performans görevlerini açmaları istendiğinde dersle ilgili olarak test çözme, sunum hazırlama, kitap okuma ve araştırma konularından oluştuğu bulunmuştur. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğindeki zorunluluk sebebiyle öğrencilere verildiği için bu görevlerin tüm öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bunun dışında öğrencilerin %75’i öğretmenler tarafından test çözme ödevi verildiği, %50’si kitap etkinlikleri, okuma ve özet çıkarma ödevleri verildiğini, %25’i araştırma ödevi verildiğini ifade etmiştir.

## V. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Niğde ili ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stillerini belirlemek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri konusunda öğrenci algılarını ortaya koymak için çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla baskın eğitim inancı olarak varoluşçu eğitim inancına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Daha sonrasında sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik inançları gelmiştir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları, farklı branşlarda öğretmenler ve yöneticiler ile konu hakkında çalışmalar gerçekleştirildiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde gerçekleştirilmiş olan çalışmanın bulgularından farklı bulguların olduğu görülmüştür. Çoban (2004) ve Bilgin (2007)'nin çalışmalarında varoluşçuluk eğitim inancı katılımcılar tarafından en az düzeyde tercih edilirken Tuncel (2002), Doğanay ve Sarı (2003), Kaya (2007), Duman (2008), Çalışkan (2013), Hayırsever ve Oğuz (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarda ilerlemecilik ve deneyselcilik akımlarının daha çok tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmanın bulgusuna paralel olarak; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Balcı (2015), Çakmak, Bulut ve Taşkıran (2015), Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015), Uğurlu ve Çalmaşur (2017), Özbakış (2018), Kozikoğlu ve Erden (2018) araştırmalarında katılımcılar tarafından en çok varoluşçuluk eğitim inancı benimsendiği bulunurken en az ise esasicilik eğitim inancının benimsendiği görülmüştür. Gerçekleştirilen çalışmalarda son yıllara doğru gelindikçe varoluşçuluk akımının ön plana çıktığı ve mevcut durumda en çok tercih edilen eğitim inancı olarak varlığını sürdürmesi dikkat çekici olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından eğitim inançları incelemesinde gerçekleştirilen çalışmada herhangi bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde gerçekleştirilen çalışma bulgusu ile paralel olarak cinsiyet değişkeni



açısından farklılaşma olmayan çalışmaların yer aldığı görülmüştür (Doğanay ve Sarı, 2003; Çoban, 2004; Kaya, 2007; Doğanay, 2011; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Biçer, Er ve Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Çakmak, Bulut ve Taşkiran, 2015; Aybek ve Aslan, 2017; İzalan, 2017). Alanyazında cinsiyet değişkeni açısından eğitim inançlarının farklılaştığı çalışmalarda yer almaktadır. Geçici ve Yapıcı (2008) çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla daimici eğitim inancına sahip olduğunu, Türkeli (2011) çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla varoluşçuluk eğitim inancına sahip olduğunu, Yılmaz ve Tosun (2013) çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha fazla daimici ve esasici eğitim inancına sahip olduğunu kadınların ise daha fazla varoluşçu eğitim inancına sahip olduğunu, Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) çalışmalarında kadınların erkeklere göre daha fazla ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inançlarına sahipken erkekler kadınlara göre daha fazla esasicilik eğitim inancına sahip olduğu, Balcı (2015) çalışmasında kadınların erkeklere göre daha fazla ilerlemecilik inancına sahip olduğu, Beytekin ve Kadı (2015) çalışmalarında kadınların erkeklere göre daha fazla ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inancına sahip olduğu erkeklerin kadınlara göre daha fazla esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarına sahip olduğu, Kumral (2015) çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla geleneksel inançlara sahip olduğu, Özbakış (2018) çalışmasında kadınların erkeklere göre daha fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim inancına sahip olduğu erkeklerin ise kadınlara göre daha fazla esasicilik eğitim inancına sahip olduğu, Sang (2012) ise çalışmasında kadınların erkeklere göre daha fazla yapılandırmacı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından eğitim inançları incelemesinde gerçekleştirilen çalışmada anlamlı farklılık bulgusu elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde; İlerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim inançlarında mesleki kıdemde düşük yıllarda öğretmenlerin daha yüksek seviyede sahip oldukları görülürken daimicilik ve varoluşçuluk inançları açısından 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek seviyeye sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde gerçekleştirilen çalışmadan farklı olarak kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık olmayan çalışmalar da yer almaktadır (Çoban, 2004; Kaya, 2007; Türkeli, 2011; Özbakış, 2018). Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarında 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin

diğer öğretmenlere nazaran daha fazla ilerlemeci ve varoluşçu olduğunu bulmuşlardır. İlgili çalışmada yer alan bulgu ile gerçekleştirilen çalışmadaki bulgu değerlendirildiğinde ilerlemecilik eğitim inancı açısından bulguların paralel olduğu görülürken varoluşçuluk açısından bulgular arasında farklılık olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Tosun (2013) gerçekleştirdikleri çalışmalarında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarında en düşük seviyede sahip oldukları görülürken 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise en yüksek seviyede sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. İlgili çalışmanın daimicilik eğitim inancı açısından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile paralellik gösterdiği görülürken esasicilik açısından farklılık olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından eğitim inançları incelemesinde gerçekleştirilen çalışmada anlamlı farklılık bulgusu elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde; tüm branşlarda varoluşçuluğun baskın eğitim inancı olduğu, esasiciliğin ise en az yüzde de tercih edilen eğitim inancı olduğu görülmüştür. Sayısal branşlarda yer alan öğretmenlerin ilerlemecilik ve daimicilik akımlarında, sözel branşlarda yer alan öğretmenlerin varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık akımlarında, diğer branşların ise esasicilik akımında diğerlerine nazaran daha fazla yüzdede öğretmene sahip olduğu bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunun branş bazlı olduğu görülmüştür. İlgili alanyazındaki branş değişkenini inceleyen çalışmalar ele alındığında mevcut çalışmada ele alınan sayısal, sözel ve diğer branş kategorilerinin olmadığı görülmektedir. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla esasicilik ve daimicilik olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Geçici ve Yapıcı (2008) yaptıkları çalışmada resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri en az destekleyen branşlar olarak bulurken, mevcut çalışmada ise bulgu ile paralel olarak ilgili branşlardan katılım sağlayan öğretmenlerin hiçbirinin daimicilik eğitim inancının baskın olmadığı görülmüştür. Mevcut çalışmanın bulgusundan farklı olarak Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) ve Sang (2012)'ın yaptıkları çalışmalarda ise branş değişkeni açısından eğitim inançlarının değişmediği bulgularına ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin baskın öğretim stilleri incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili grubunu tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden baskın

olarak diğer öğretim stili gruplarını tercih edenlerin sayıları birbirlerine yakın olduğu gör÷lürken en az tercih edilenin uzman/otorite öğretim stili grubu olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulgusunda yer alan baskın olarak en çok tercih edilen öğretim stili grubunun alanyazın incelemesinde farklı çalışmalarda da yer alan bulgularla paralel olduğu gör÷lmüştür (Üredi ve Güven, 2006; Üredi ve Üredi, 2009; Mertoğlu, 2011; Kaleci, 2012; Gencel, 2013; Ekici, 2014; Demir, 2015; Mutluoğlu, 2016; Aktan ve Tezci, 2018). Gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde mevcut çalışmada yer alan bulgulardan farklı bulgulara ulaşan çalışmalarında olduğu da ifade edilebilir. Bu çalışmalardan bazılarında kişisel model/uzman/otorite grubu baskın olarak en çok tercih edilen olurken (Deveci, 2008; Kolay, 2008; Beyhan, 2018) bazısında ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman grubu baskın olarak en çok tercih edilen (Şentürk ve Yıldız İkizkardeş, 2011) öğretim stili grubu ve uzman/otorite öğretim stili grubu olmuştur. Yurt dışı çalışmalarında farklı ölçme araçları ile gerçekleştirilen çalışmalarda da mevcut çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak öğrenci merkezli, kolaylaştırıcı ve modern öğretim stillerinin katılımcılar tarafından tercih edildiği gör÷lmüştür (Zhang, Huang ve Zhang, 2005; Fries, 2012; Díaz Larenas, Díaz Larenas ve Poblete Rivera, 2011). Ayrıca alanyazında, mevcut çalışma bulgularında elde edilen baskın olarak en az tercih edilen öğretim stili grubu ile paralel bulgular elde edilen çalışmalar yer aldığı ifade edilebilir (Deveci, 2008; Mertoğlu, 2011; Şentürk ve Yıldız İkizkardeş, 2011; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016). Gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde mevcut çalışmada yer alan bulgulardan farklı bulgulara ulaşan çalışmalarında olduğu da ifade edilebilir. Bu çalışmalardan bazılarında kişisel model/uzman/otorite grubu en az tercih edilen öğretim stili olurken (Üredi ve Güven, 2006; Kaleci, 2012; Gencel, 2013; Aktan ve Tezci, 2018) bazılarında ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman grubu (Kolay, 2008; Demir, 2015) en az tercih edilen öğretim stili grubu olmuştur. Kulaç, Gürpınar, Uysal (2012), tıp alanındaki öğretim üyeleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında mevcut çalışmanın bulgularının tersine olarak katılımcıların baskın olarak en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğu gör÷lmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından öğretim stilleri incelemesinde gerçekleştirilen çalışmada anlamlı farklılık bulgusu elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin baskın öğretim stillerinde en çok tercih edilen grubun üçüncü grup olan Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stili grubunun olduğu gör÷lürken kadın öğretmenlerin en az

tercih ettiği grubun birinci grup olan Uzman/Otorite öğretim stili grubu, erkek öğretmenlerin en az tercih ettiği grubun ikinci grup Kişisel Model/Uzman/Otorite öğretim stili grubu olduğu bulunmuştur. Alanyazında öğretim stillerinin cinsiyet açısından incelendiği görülürken bazılarında mevcut çalışma bulgularından farklı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür (Fries, 2012; Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014; Karataş, 2014; Demir, 2015; Aktan ve Tezci, 2018; Olgun, 2018; Bacak, 2018). Alanyazında cinsiyet açısından öğretim stillerinin farklılaştığını bulan çalışmalar da olmasında karşın bu çalışmaların mevcut çalışmada olduğu üzere öğretim stili grubu olarak durumu ele almayarak öğretim stillerini tekli olarak inceledikleri görülmüştür (Saracaoğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun, 2011; Maden, 2012; Arpacı, 2013; Dilekli, 2015; Süral, 2015; Saracaoğlu, Aldan Karademir, Dinçer ve Dedebali, 2017; Ünal, 2017).

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından öğretim stilleri incelemesinde gerçekleştirilen çalışmada anlamlı farklılık bulgusu elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde; tüm kıdem kategorilerinde üçüncü grup öğretim stili olan Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman grubunun en çok yüzdede tercih edilen baskın öğretim stili olduğu görülürken en az tercih edilen öğretim stili gruplarının kıdem yıllarında farklılık gösterdiği bulunmuştur. Alanyazında öğretim stillerinin mesleki kıdem açısından incelendiği görülürken bazılarında mevcut çalışma bulgularından farklı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür (Demir, 2015; Dilekli, 2015; Aktan ve Tezci, 2018; Bacak, 2018; Olgun, 2018). Alanyazında mesleki kıdem açısından öğretim stillerinin farklılaştığını bulan çalışmalar da olmasında karşın bu çalışmaların mevcut çalışmada olduğu üzere öğretim stili grubu olarak durumu ele almayarak öğretim stillerini tekli olarak inceledikleri görülmüştür (Saracaoğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun, 2011; Maden, 2012; Arpacı, 2013; Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014; Ekiçi, 2014; Süral, 2015; Saracaoğlu, Aldan Karademir, Dinçer ve Dedebali, 2017).

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından öğretim stilleri incelemesinde gerçekleştirilen çalışmada anlamlı farklılık bulgusu elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde; tüm branşlarda öğretmenlerin baskın öğretim stili olarak en çok tercih edilen üçüncü grup öğretim stili olan Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman grubunun olduğu görülmektedir. En az düzeyde tercih alan öğretim stilleri gruplarına bakıldığında ise; sözel branşlarda öğretmenlerin ikinci grup öğretim stili olan Kişisel

Model/Uzman/Otorite grubunun, sayısal ve diğer branşlarda dördüncü grup öğretim stili olan Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman grubunun olduğu bulunmuştur. Alanyazında branş açısından öğretim stillerinin farklılaştığını bulan çalışmalar da olmasında karşın bu çalışmaların mevcut çalışmada olduğu üzere öğretim stili grubu olarak durumu ele almayarak öğretim stillerini tekli olarak inceledikleri görülmüştür (Saracaoğlu, Dedebeali, Dinçer ve Dursun, 2011; Süral, 2015; Olgun, 2018). Saracaoğlu, Aldan Karademir, Dinçer ve Dedebeali (2017) ise çalışmalarında branş açısından öğretim stillerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişki incelemesi açısından gerçekleştirilen çalışmada; ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançlarının tüm öğretim stili grupları ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Esasicilik eğitim inancının ise birinci, ikinci ve dördüncü öğretim stili grupları ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı, ancak üçüncü grup öğretim stili ile negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer bir çalışmayı Sarıtaş (2016) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretim stilleri grup olarak alınmayarak tekli stillerin eğitim inançları ile ilişkisi incelenmiştir. Tüm öğretim stilleri ile eğitim inançları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş olup mevcut çalışmada esasicilik eğitim inancı açısından bulguların farklılaştığı ifade edilebilir.

Öğretim stili grupları incelendiğinde birinci gruptan dördüncü gruba doğru öğretmen merkezli eğitimin öğrenci merkezli eğitime dönüştüğü ifade edilebilir. Araştırmanın bulguları açısından değerlendirildiğinde eğitim inançları ve öğretim stilleri arasında farklılaşma olması beklenen bir durumdur. Öğretmen merkezli eğitim inançları olan daimicilik ve esasicilik ile daha öğretmen etkinliği olan ilk gruplar öğretim stillerinin pozitif yönlü ilişki kurması, öğrenci merkezli olan ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk inançları ile daha öğrenci merkezli olan son gruplar öğretim stillerinin pozitif yönlü ilişki kurması ve çapraz durumlarda negatif yönlü ilişki kurulması çalışma başlangıcında düşünülen bulgularıdır. Çalışma sonucunda sadece esasicilik ve üçüncü öğretim stili grubu olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili ile negatif bir ilişki olduğu, diğer anlamlı ilişkilerin ise beklenilenden farklı olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin eğitimin amacına yönelik görüşleri eğitim inançları açısından ele alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin verdikleri yanıtların büyük bir çoğunluğunun yenilikçi eğitim inançları kapsamında olduğu görülürken verilen yanıtların içerik analizinde yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımına yönelik bir eğitim beklentileri olduğu görülmüştür. Nicel boyutta öğretmenlerin çoğunlukla yenilikçi eğitim inançların sahip olması öğrencilerin beklentileri ile paralel bir bakış açısına sahip olduğu ifade edilebilir. Ancak öğrencilerin daha çok yeniden kurmacılık eğitim felsefesinde eğitim amacı beklentisi varken öğretmenlerin daha çok varoluşçuluk eğitim felsefesine sahip oldukları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde nitel çalışmaların büyük çoğunlukla öğretmen ya da öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği görülürken çalışma katılımcılarının mevcut çalışma bulguları ile paralel olarak yenilikçi eğitim felsefelerine sahip oldukları görülmüştür (Çalışkan, 2013; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Özbakış, 2018).

Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda öğretmenlerin derslerde kullandıkları kaynaklar konusunda gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda, sınırlı sayıda ve benzer yanıtların olduğu görülürken çoğunlukla klasik eğitim anlayışına uygun kaynakların belirtildiği ifade edilebilir. Ancak kullanılan kaynaklar arasında ifade edilen deneyim paylaşımları ve haberlerin olması az olmasına rağmen modern eğitim felsefelerine uygun çalışmalarında gerçekleştirildiğine yönelik olduğunun işareti olarak düşünülmektedir. Öğretim stili açısından ele alındığında verilen yanıtların çoğunlukla uzman/otorite öğretim stiline uygun kaynaklar olduğu ancak öğretmen deneyimlerinin de kaynak olarak ele alınmasının kişisel model/uzman/otorite öğretim stiline uygun kaynakların varlığına da işaret olarak ifade edilebilir.

Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntemlerine yönelik cevaplarının içerik analizi sonucunda öğretmenlerin tahta kullanımı, kitap okutturma ya da okuma gibi klasik eğitim anlayışı ve öğretmen merkezli öğretim stillerini çoğunlukla benimsedikleri ifade edilebilir. Öğrenci algılarına göre öğretmenlerinin kendilerine verdikleri ödevler ve görevler hakkındaki içerik analizinde çoğunlukla proje/performans ödevleri, test çözme, M.E.B. kitap etkinlikleri, okuma ve özet çıkarma etkinliklerinden oluştuğu görülmüştür. Öğrenci algılarına göre verilen görevlerinde büyük bir çoğunlukla klasik eğitim anlayışına uygun olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin eğitim inancı olarak en çok varoluşçuluk eğitim inancını ve çoğunlukla yenilikçi eğitim felsefelerini benimsedikleri, öğrenci merkezli olarak ifade edilebilecek olan kolaylaştırıcı/kişisel model/ uzman öğretim stilini benimsedikleri görülmüştür. Nitel boyutta öğrencilerin algılarına göre uygulamada öğretmenlerin görüşlerinin öğrenciler ile örtüşmediği ifade edilebilir. Bu durumda öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları ve öğretim stillerine öğrenci algılarına göre farklı davrandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenci algılarındaki farklılaşmadaki sebepler arasında; öğretmenlerin yasal olarak uygulaması gereken eğitim sisteminin yenilikçi eğitim sistemi olmasına karşın, yine yasal olarak yetiştirmesi gerektiği konular, üniversite sınavı baskısı, mevcut okul yapılarının uygunsuzluğu, mevcut eğitim materyallerinin uygunsuzluğu, öğretmenlerin konu hakkında eksik bilgi ya da beceri durumu olabileceği düşünülmektedir.

PISA 2015 uygulaması sonrasında Türkiye açısından öğretmenlerin son üç ayda mesleki gelişim programına katılım durumlarının %24 olduğu görülürken OECD ülkelerinin ortalamasının %50,9 olması öğretmenlerimizin gelişim için çaba göstermediklerini ifade etmektedir. Yine aynı raporda eğitim materyali eksikliği ve kalite düşüklüğü konusunda Türkiye (%46-%49), OECD (%30-%34) ülke ortalamasından çok yukarıda yer almaktadır. Ayrıca Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretmenlerin derslere iyi hazırlanmadığı konusunda OECD ülkelerine göre daha yüksek oranda katıldığı görülmüştür (Taş vd., 2016).

Veri toplama sürecinde öğretmenlerin yenilikçi eğitim inançları ve öğrenci merkezli öğretim stilleri benimsemelerine karşın uygulama konusunda eğitim sistemi, okul idaresi, okulların yapısal durumu, öğrenci ve aile yapıları gibi konulara gerekçeler göstererek engel yaşadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eldeki mevcut yapıyı dönüştürebilecek inancı kaybettikleri, kısaca öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları ifade edilebilir. Gerek ülke geneli politikaların öğretmen merkezli dönüştürülmesi, gerek yerelde okul idarelerinin öğretmenleri yönlendirebilme, eldeki imkanları ihtiyaç doğrultusunda dönüştürebilme, motivasyon sağlayabilmeleri öğretmenlerin bakış açılarını değiştirme konusunda elzem gözükmektedir. Ayrıca eğitim sistemini sadece öğretmen ve öğrenci üzerinden götürmenin eksik kalacağı eğitimin bir ekosistem olduğu tüm karar vericilerin dikkatine sunulmaya muhtaçtır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından eğitim inançları ve öğretim stilleri incelenmiş olup, eğitim inançlarının cinsiyete göre farklılaşmaması dışında tüm değişkenler arasında farklılaşma görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak hangi eğitim inancı ve öğretim stiline baskın olarak sahip oldukları konusunda bulgulara ulaşılmıştır. Ülke eğitim programlarının sahip olduğu genel bir yaklaşım olmasına karşın her öğretmenin kendisine özgü baskın bir eğitim inancı olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinde planlanan çıktıların elde edilebilmesi için eğitimin en önemli faktörlerinden olan öğretmenlerinde sistem doğrultusunda hareket edebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim inançları konusunda farkındalıklarının artırılmasının sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda eğitim politikalarına yön verirken öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri konusundaki araştırmaların dikkate alınması istenen çıktılara ulaşmada katkı sağlayabilir. Öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim fakültelerindeki uygulamaların öğretmenlerin eğitim inancı ve öğretim stillerini etkilemede büyük bir öneme sahip olduğu bu sebeple öğretmen adaylarına konu hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

Derslerde istenen çıktıların elde edilmesinde önemli faktörlerden olan öğretim stili konusunda da öğretmenlerin farklı eğilimleri olduğu mevcut çalışma bulgularında yer almaktadır. Ülke eğitim sisteminde yer alan eğitim felsefesi ve dersler bazında belirlenen içerikler doğrultusunda öğretmenin ders işleyişlerinin çerçevesi belirlenmek istense de öğretmenlerin kendilerine özgü öğretim stilleri bulunmaktadır. Ayrıca eğitim verilen öğrenci profili farklılaşmaktadır. Tüm bu koşullar dikkate alınarak eğitim sisteminin istenen çıktılarına ulaşılmasında öğretmenlerin öğretim stilleri hakkında farkındalıklarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin hizmetlerini başladıkları günden itibaren diğer öğretmenler ile paylaşımlarda bulunabilmesi ve problemlere çözüm üretebilmesi beklenilmektedir (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012). Öğretmenin bu süreçlerde gerek paylaşımlarla, gerek hizmet içi eğitimlerle gerekse lisansüstü eğitimlere katılarak hem kendi eğitimciliği hem de eğitim süreci hakkındaki farkındalıklarını arttırmalıdır.



Eğitimde yeni kazanımlar olarak 21. yy. becerileri gündemde olup uluslararası araştırmalarda da odak noktasında yer aldığı görülmektedir. PISA sonuçlarında beklenen seviyede olmadığı tüm taraflarca kabul görmektedir. Araştırmada öğretmen boyutu açısından ise olumsuz verilerin de yer aldığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin kendilerini bu yeni eğitim yaklaşımlarına uygun olarak nitelendirmesine karşın araştırma sonuçları, öğrenci ifadelerine uygun olarak öğretmenlerinin kendilerini algıladıkları gibi uygulama yapmadıkları sonucuna ulaşmamıza neden olmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin 21. yy. becerileri çerçevesinde yenilikçi eğitim felsefeleri ve öğretim stilleri konusunda farkındalıklarının artırılması amacıyla atölye çalışmalarına alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci algılarına göre öğretmenlerin geleneksel eğitim inançları ve öğretmen merkezli öğretim stillerine devam ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerine yönelik algıları ile öğrencilerin öğretmenlerine yönelik algıları arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilecek çalışmalarda farklılığın sebepleri konusuna odaklanılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada eğitim inançları ve öğretim stillerinin farklı alt boyutlarında ilişki olduğu bulunmuştur. Bundan sonraki çalışmalarda eğitim inancının öğretim stili üzerindeki etkisinin çalışılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışma Niğde ili merkez ilçe sınırları içerisinde gerçekleştirilmiş olup bundan sonraki çalışmaların daha geniş örneklerde gerçekleştirilmesinin daha önemli sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Özetle öneriler aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

- Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının eğitim inançları ve öğretim stilleri hakkında farkındalıklarının artırılması amacıyla öğretim yöntem ve teknikler ders içeriğine konunun dahil edilmesi.
- Hizmet süreci içerisinde olan öğretmenlerin gerek hizmetiçi eğitimler gerekse lisansüstü eğitimler konusunda teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu eğitimlerde, öğretmenlerin edilgen olmaktan çıkarak etkin rol sahibi olmaları teşvik edilmeli yani mevcut durumlarda da yenilikçi eğitim faaliyetlerine yönelik etkinlikleri nasıl uygulamalı olarak

gerçekleştirebilecekleri üzerine derslerin yapılandırılması gerekmektedir.

- Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri hakkında öğretmenler ve öğrencilerin farklı görüşlere sahip oldukları görülürken bundan sonraki çalışmalarda farklılıkların sebeplerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilebilir.
- Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda eğitim inançlarının öğretim stillerini ne kadar yordadığı incelenebilir.
- Öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitim inançları ve öğretim stilleri farkındalık eğitimleri sonrasında öğrencilerinin eğitsel, kişisel ve kariyer gelişimleri açısından durumları incelenebilir.
- Okul yönetimleri kendi okulları özelinde öğretmenleri ile birlikte konu hakkında eylem araştırması gerçekleştirebilirler.
- Çalışma sadece Niğde ile sınırlı kalmıştır. Bundan sonraki çalışmalar farklı il örneklemi ya da ülke örnekleme ile gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akgün, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aktan, S., ve Tezci, E. (2018). İlkokul öğretmenlerinin matematik dersindeki öğretim stillerinin belirlenmesi. *Education Science*, 13(1),56-74.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Alkım-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 31(2), 1-19.
- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim stilleri (Diyarbakır örneği). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 251-270.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408.

- Aybek,B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385.
- Aydın, A. (2000). *Düşünce tarihi ve insan doğası*. İstanbul: Alfa.
- Aytunga, O., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Babadoğan, C., Kassenova, S., ve Karaşahinoğlu, A. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 13 (26), 125-146.
- Bacak, N. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim stillerine göre özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi (okul öncesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baş, G. (2016). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Beyhan, Ö. (2018). Öğretmenlerinin öğretim stilleri hakkında öğrenci algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1038-1048.
- Beytekin, O. F., ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.
- Bıçer, B. (2012). İlerlemecilik., N. Gökalp ve Ş. Çelik (Editörler) *Eğitim felsefesi* İstanbul: Lisans Yayıncılık, ss.113-124.
- Bıçer, 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, S. (2007). *Branş öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarına dönük bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi "Yazılar"*. Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1190-1205.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*, (1), 68-83.
- Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2004). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (1-11). Malatya.
- Çüçen, A. K. (2012). *Felsefeye giriş*. Sentez Yayıncılık.
- Değirmencioğlu, C., Küçükahmet, L., Er, T., Füsün, A., Özdemir, İ. E. ve Korkmaz, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, B. (2015). *Müzik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Witte, K., ve Van Klaveren, C. (2014). How are teachers teaching? A nonparametric approach. *Education Economics*, 22(1), 3-23.

- Deveci, E. (2008). *Öğretim stillerinin farklı zeka türlerine sahip 6. Sınıf öğrencilerin fen ve teknoloji ders başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Díaz Larenas, C. H., Rodríguez Moran, A. V., ve Poblete Rivera, K. J. (2011). Comparing teaching styles and personality types of efl instructors in the public and private sectors. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 13(1), 111-127.
- 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.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B., ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Dunn, R. S. ve Dunn, K. J. (1979). Learning styles and teaching styles: Should they... can they... be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Ekiçi, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 24, 1-12.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-277.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Erişen, Y. (2012). *Eğitimin felsefi temelleri*. Erişim Tarihi: 27-04-2016. [http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/442/file/ebgbolum3\\_ek.pdf](http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/442/file/ebgbolum3_ek.pdf).
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkılıç, T.A. (2013). Eğitim felsefesi akımları. Boyacı, A. (Ed.). *Eğitim felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Evans, C., Harkins, M.J. ve Young, J.D. (2008). Exploring teaching styles and cognitive styles: Evidence from school teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
- Fan, W. ve Ye, S (2007): Teaching styles among shanghai teachers in primary and secondary schools. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(2), 255-272.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitap ve Yayıncılık.
- Fischer, B. B. ve Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- Fries, C. H. (2012). *Teaching style preferences and educational philosophy of teacher education faculty at a state university*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma State University,
- Geçici, S., ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.

- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 635-648.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Gendaş Kültür.Meral, Y.D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator and delegator. *College Teaching*, 42 (4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers United States of America.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Grasha, A. F. (2003). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Social Studies*, 94(4), 179-187.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Ankara : Ütopya Yayıncılık.
- Güven, M., Polat, M., Yıldız, G., Sönmez, T., ve Yetim, N. (2016). An examination of the researches related to teaching styles measurement instruments. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 117-138.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers,



administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.

Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778.

Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now?. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 2002(93), 17-26.

Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., ve Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & education*, 51(4), 1499-1509.

Hymam, R., ve Rosoff, B. (1984). Matching learning and teaching styles: The jug and what's in it. *Theory into Practice*, 23 (1), 35-43.

İlgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.

İkikardeş, N. Y., ve Şentürk, F. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 250-276.

İzalan, Z. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karataş, E. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme ve öğretim stillerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.

- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 3(11), 299–302.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R.Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- Kulaç, E., Gürpınar, E., ve Uysal, H. H. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stilleri; ilk sonuçlar. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 34, 28-32.
- Kulaç, E., ve Gürpınar, E. (2013). Tıp eğitiminde öğretim stilleri ve Grasha öğretim stili ölçeği. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 37(37), 22-32.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan ali yücel eğitim fakültesi dergisi*, 12(2), 59-68.
- Labillois, J. M. (2015). *An examination of the agreement between principals and teachers on teaching style, needs of students and class placement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boston University.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
- Marinoff, Lou. (2007). *Felsefe Terapisi* (çev. E. Sökmen). (4. Basım). İstanbul: Gendaş Kültür.

- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Mutluoğlu, A., ve Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102-126.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Kadioğlu.
- Olgun, M. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özbakış, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkan, B. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. M. Erden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. basım). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Polat, Ü., Kaysılı, A., ve Aydın, Ş. (2015). A study on the educational, social and political expectations of the preservice teachers. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Polat, Ü., ve Koç, O. (2018). Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin geleceğe yönelik mesleki beklentileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 55-68.
- Polat, Ü. (2019). The effects of genders of prospective teachers on their attitudes towards teaching profession: A meta-analysis. *Pedagogical Research*, 4(1), 1-12.

- Ratner, J. (2010). *Günümüzde eğitim*. (Çev. B. Ata ve T. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C., ve van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417-425.
- Saracaoğlu, S., Dedebali, N.C., Dinçer, B., ve Dursun, F. (2011). Sınıf, fen ve teknoloji ile Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 6 (3), 2313-2327.
- Saracaoğlu, A.S., Aldan Karademir, Ç., Dinçer, B., ve Dedebali, N.C. (2017). Öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Science*, 12 (1), 58-85.
- Sarıtaş, E. (2016). Relationship between philosophical preferences of classroom teachers and their teaching styles. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1533-1541.
- Sarpkaya, R. (2004). Eğitimin felsefi temelleri. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim felsefesi* (10. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2004). Eğitimin felsefi temelleri. E. Sözer (Ed.) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Süral, S. (2015). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1027-1038.
- Sürel, S. (2010). Pamukkale üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme stillerinin karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 1226-1242.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algularının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkisi*.

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

- Şahin, E. (2015). Meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin incelenmesi (Bursa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 297-316.
- Şentürk, F., ve Yıldız İkizkardeş, N. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 250-276.
- Tashakkori, A.ve Cresswell, J.W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods*, 1(1), 3-7.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş* (2. basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tondeur, J.,Hermans, R., vanBraak, J., ve Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541–2553.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.
- Toprakçı, E. (2005). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. Küçükahmet, L. (Ed). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*.(2.basım) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tsai, C. C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91(2), 222-243.

- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Tuncel, G. (2002). *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T., ve Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (25), 230-273.
- Ulubey, Ö., ve Aykaç, N. (2005). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilköğretim programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Ünal, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 932-947.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. Kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, L., ve Güven, Y. (2007). İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 163-179.
- Üredi, L., ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken: Öğretim stili tercihi. *Education Sciences*, 4(4), 1171-1185.

- Variş, F. (1985). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:146.
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik çağdaş felsefe sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. basım). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., ve Çokluk Ö. (2011). Eğitim inançlarının ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Zhang, L. F., Huang, J., ve Zhang, L. (2005). Preferences in teaching styles among Hong Kong and US university students. *Personality and individual differences*, 39(7), 1319-1331.

## EKLER

### Ek 1. Araştırma İzin Belgeleri



T.C.  
NİĞDE VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-604.01.01-E.20340343  
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

26.10.2018

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a)18.10.2018 tarih ve 1464 sayılı yazımız.  
b)12.10.2018 tarih ve 1443 sayılı yazımız.  
c)09.10.2018 tarih ve 1423 sayılı yazımız.  
d)27.10.2018 tarih ve 1312 sayılı yazımız.  
e)09/10/2018 tarih ve 1422 sayılı yazımız.

İlgi a), b), c), d), e) yazılarınıza istinaden Valilik Makamından alınan araştırma ve uygulama izin onayları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR  
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki :  
1-Valilik Onayı ( 5 Sayfa )

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE  
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr  
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KAYA V.H.K.İ  
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142  
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b1cc-e230-31bc-9ed8-fef5 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.  
NİĞDE VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-20-E.20283449  
Konu : Araştırma İzni

25/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin 18/10/2018 tarih ile 1464 sayılı yazıları.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin ilgi (b) yazısı gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Oğuz KOÇ, Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT danışmanlığında Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçe okullarında "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR  
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R  
25/10/2018

Ekrem AYLANÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE  
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr  
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KAYA V.H.K.İ  
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142  
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 156d-9d76-38d6-aa2a-c6bc kodu ile teyit edilebilir.

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

## ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Oğuz KOÇ
Kurumu / Üniversitesi	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Araştırma yapılacak iller	NİĞDE
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Niğde Merkez İlçe Okulları
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyon kararı	

## KOMİSYON

Komisyon Başkanı  
24.12/2018  
Abdulgani ÖZKAN  
Şube Müdürü

Üye  
Ömer ADIYAMAN  
Ar-Ge

Üye  
Süleyman GEZİCİ  
Ar-Ge

Üye  
Bayram DOĞAN  
Ar-Ge



## Ek 2. Araştırma Veri Toplama Araçları Kullanım İzin Mailleri

outlook

Search

Reply Delete Archive Junk Sweep Move to Categorize

Re: Öğretim Stili Ölçeği

Lütfi ÜREDİ <lutfiuredi@gmail.com>  
Wed 8/23/2018, 1:35 PM  
You

ogretimstili-turkce-ingiliz...  
220 KB

Download Save to OneDrive

Kullanabilirsin Öğüz,  
Ekte gönderiyorum. Kolay gelsin.  
Arkadaşlara selamlar.

Assoc. Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ  
Department of Primary School Teaching Education  
Mersin University Faculty of Education

Adres: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Yenişehir Kampüsü 33169 Yenişehir  
Mersin/TURKEY

Tel: +90 324 341 28 23 /1076  
GSM: +90 535 622 61 52  
Fax: +90 324 341 28 15  
E-mail: [lutfiuredi@gmail.com](mailto:lutfiuredi@gmail.com)  
[lutfiuredi@mersin.edu.tr](mailto:lutfiuredi@mersin.edu.tr)

oğuz koç <oğuzkoc20@hotmail.com>, 29 Ağu 2018 Çar, 13:28 tarihinde şunu yazdı:  
Sayın Hocam,  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde  
yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konusu olarak öğretim stili üzerine bir çalışma yapıyorum. Sizin  
Türkçe'ye uyarlayarak geçerlilik ve güvenilirliğini tespit ettiğiniz "Öğretim Stili Ölçeği"ni izninizle  
kullanmak istiyorum. İlginiz ve anlayışınız için teşekkür ederim. Saygılarımla...

Oğuz KOÇ  
Psikolojik Danışman  
Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi Öğretmeni  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek  
Lisans Öğrencisi

It looks like you're using an ad blocker. To maximize

<https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQMkADAwATZIZmYAZC05NzRILTEwM2QtdAclTAwCgBGAADv13yd7IADE6lgUPJFncnpwAM%2BY...> 1/1

05.10.2018

- Outlook
- New message
- Favorites
- Folders
- Inbox
- Junk Email
- Drafts
- Sent Items
- Scheduled
- Deleted Items
- Archive
- Conversation History
- RSS Akışları
- New folder

Mail - oğuz koç - Outlook

Search

Reply Delete Archive Junk Sweep Move to Categorize

Re: Eğitim İnançları Ölçeği

Kürşad Yılmaz <kursadyilmaz@gmail.com>  
Wed 8/29/2018, 8:35 PM  
You

Eğitim İnançları Ölçeği\_T...  
56 KB  
Download Save to OneDrive

İyi çalışmalar

- 
- 
- 
- 



It looks like you're using an ad blocker. To maximize

<https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQMkADAwATZiZmYAZC05NzRILTEwM2Q1MDACLTAwCgBGAAADv13yd7IADE6lgUPJFncnpwcAM%2BY...> 1/1

## Ek 3. Öğretim Stilleri Ölçeği

Saygıdeğer Öğretmenim,

Öğretmenlerimizin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmaktayım. Araştırmanın sağlıklı sonuç verebilmesi amacıyla maddelerin eksiksiz doldurulması önem arz etmektedir. Ön sayfada sizlere ait bilgiler ile "Öğretim Stili Ölçeği" yer almaktadır. Arka sayfada ise "Eğitim İnançları Ölçeği" bulunmaktadır. Aşağıda her iki ölçek için 40 madde bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı daireyi doldurarak belirtiniz. Öğretim Stili Ölçeği için: Eğer siz ifadeye, tamamen katılıyorsanız "7"yi, hiç katılmıyorsanız "1"i işaretleyiniz. Eğer siz ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, 1 ile 7 arasında size en yakın dereceyi daire içine alınız. Eğitim İnançları Ölçeği için: Eğer siz ifadeye, tamamen katılıyorsanız "5"i, hiç katılmıyorsanız "1"i daire içine alınız. Eğer siz ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, 1 ile 5 arasında size en yakın dereceyi işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Oğuz KOÇ

Öğretmen

oguzkoc20@hotmail.com

Branş	
Beden Eğitimi	<input type="radio"/>
Bilgisayar	<input type="radio"/>
Biyoloji	<input type="radio"/>
Coğrafya	<input type="radio"/>
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	<input type="radio"/>
Felsefe	<input type="radio"/>
Fizik	<input type="radio"/>
DİĞER:	<input type="radio"/>
Matematik	<input type="radio"/>
Müzik/Resim	<input type="radio"/>
Tarih	<input type="radio"/>
Türk Dili ve Edebiyatı	<input type="radio"/>
Yabancı Dil	<input type="radio"/>
Meslek Dersleri	<input type="radio"/>
Kimya	<input type="radio"/>

Cinsiyet
<input type="radio"/> K <input type="radio"/> E

Mesleki Deneyim				
0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	+21 yıl
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖĞRETİM STİLİ ÖLÇEĞİ	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Öğretim amaçlarım ve metodlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlarlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Öğrenciler ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli(kendi kendine = öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorumluluktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini yönlendiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Derslerde verdiğim ödevlerin(görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Derste etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için insiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Bu ders(dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkında ki önerilerini öğrenmek isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programmda açıkça belirtmişimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzelteren bir rehber olarak görürler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ek 4. Eğitim İnançları Ölçeği

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.									
2. Eğitimi, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.									
3. Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.									
4. Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.									
5. Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.									
6. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.									
7. Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.									
8. Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.									
9. Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.									
10. Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.									
11. Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.									
12. Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.									
13. Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.									
14. Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.									
15. Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanınmasına fırsat verilmelidir.									
16. Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.									
17. Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.									
18. Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.									
19. Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat verilmelidir.									
20. Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımalarına yardım etmektir.									
21. Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.									
22. Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.									
23. Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.									
24. Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.									
25. Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.									
26. Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.									
27. Eğitim sosyal reformlara öncülük etmemelidir.									
28. Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.									
29. Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.									
30. Eğitim insan zekasının geliştirilmesine odaklanmalıdır.									
31. Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.									
32. İnsanın ayırt edici özelliği aklidir.									
33. Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.									
34. Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.									
35. Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.									
36. Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.									
37. Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.									
38. Eğitim konu merkezli bir süreçtir.									
39. Okulda temel güç öğretmendedir.									
40. Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.									

### GÖRÜŞ VE ÖNERİLER:

TEŞEKKÜRLER

## Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Öğrencimiz,

“Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” üzerine yapılan bu araştırmada sizlerin düşüncelerinizi almak istiyoruz. Araştırmamızın amacına ulaşabilmesi adına vermiş olduğunuz cevapların samimi olması önemlidir. Cevaplar gizli tutulacaktır. Zaman ayırarak araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

### I. BÖLÜM

Cinsiyet: Kadın() Erkek()

Okul:

Sınıf Düzeyi:

### II. BÖLÜM

1. Size göre eğitimin amacı ne olmalıdır?
2. Öğretmenlerinizin derslerde kullandıkları kaynaklar nelerdir?
3. Derslerde öğretmenleriniz konuyu nasıl anlatırlar(hangi yöntemleri kullanırlar)?
4. Öğretmenleriniz nasıl görevler/ödevler verir?



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Oğuz KOÇ  
Doğum Yeri ve Tarihi : Denizli 1991  
Medeni Hali : Evli  
İletişim Bilgileri : oguzkoc20@hotmail.com  
0543 881 8364 (GSM)



### EĞİTİM

2012-2016 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı  
(Lisans)  
2017-2019 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim  
Dalı Yüksek Lisans Programı

### İŞ DENEYİMİ

2015-2016 Denizli Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu – Psk D. ve  
Rehberlik  
2016-2017 Niğde Fatih Anadolu Lisesi – Psk D. ve Rehberlik  
2017-2018 Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi  
2018- Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme  
Merkezi

### YAYINLARI

#### Makaleler

1. Polat, Ü., ve **Koç, O.** (2018) Niğde İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 55-68.

#### Bildiri (Sözlü)

1. Polat, Ü., ve **Koç, O.** (2018, 18-22 Nisan). *Niğde İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Antalya.
2. Ekinay, H., **Koç, O.**, ve Boduroğlu, E. (2018, 2-3 Kasım). *FATİH Projesi Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahtaların Etkin Kullanımına Yönelik Görüşleri*. FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesinde sunuldu. Ankara.
3. Boduroğlu, E., Ekinay, H., ve **Koç, O.** (2018, 2-3 Kasım). *e-Sınav Merkezlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri: MTSK Sınavı Niğde İli Örneği*. FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesinde sunuldu. Ankara.

### PROJELER

#### Proje Yürütücülüğü

1. Soru Yazımında Grafik Tasarım Öğretmen Eğitimi (AHİKA 2018 Yılı Teknik Destek Programı)
2. Uygulamalı Python Yazılım Öğretmen Eğitimi (AHİKA 2018 Yılı Teknik Destek Programı)



**Proje Ekip Üyeliği**

1. Oku, Düşün Uygula, Neticelendir (SODES, 2018)
2. KOP İle Okuyarak Büyüyorum (KOP, 2018)
3. Bilim Güneşini Niğde’de Doğuyor (TÜBİTAK-4007, 2018)
4. Adana Bilim Şenliği ve Fuarı (TÜBİTAK-4007, 2018)
5. Gazışehir’de Bilimin ve Sanatın Dili (TÜBİTAK-4007, 2018)

**Proje Danışmanlığı**

1. Ekinay, İ. (2019). *Fen lisesi öğrencilerinin tercih ettikleri müzik türlerine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesi*. TÜBİTAK 50. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Kayseri Bölge birincisi ve Türkiye finalisti.

