

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI, EĞİTİM PROGRAMI TASARIM TERCİHLERİ VE
ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Fatih YALÇIN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ

BOLU, AĞUSTOS - 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Fatih YALÇIN tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (02.08.2019)

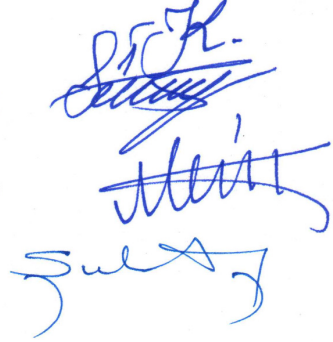
Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL

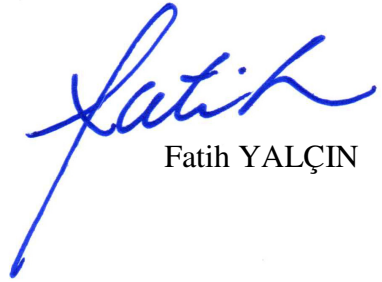
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Şule AY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 02/08/2019



Fatih YALÇIN



Rahmetli babam Nuri YALÇIN'a ithafen

TEŞEKKÜR

Tez çalışmasının oluşumunda, bana her zaman inanan, başından sonuna kadar büyük bir anlayış ve sabırla yol gösteren, sürekli cesaretlendirerek motivasyonumu arttıran, yapıcı eleştirilerini, bilgi ve tecrübesini hiç esirgemeyen kıymetli hocam, danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ'a sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Çalışmamın her aşamasında yanımda olan, önerilerde bulunan, değerli zamanlarını ayıran, iş yükümü ziyadesiyle hafifleten başta Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İPEK, Öğr. Gör. Özer ÖNER ve Öğr. Gör. Ali YILMAZ olmak üzere Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki çalışma arkadaşlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama ve analiz safhalarında destek olan, önerilerde bulunarak değerli vakitlerini ayıran Prof. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA'ya, Dr. Öğr. Üyesi Anıl Şaziye RAKICIOĞLU SÖYLEMEZ'e, Dr. Öğr. Üyesi Sedat AKAYOĞLU'na, Dr. Derya BOZDOĞAN'a, Arş. Gör. Dr. Alperen YANDI'ya ve Arş. Gör. Dr. İbrahim UYSAL'a teşekkür ederim.

Var oldukları için şükrettiğim, tüm eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi her türlü desteği sağlayan aileme ve dostlarıma sonsuz teşekkür ederim.

2.1.1.1.2. Kadınların bilme yolları modeli (women's ways of knowing)	25
2.1.1.1.3. Tartışmacı usamlama modeli (argumentative reasoning)	26
2.1.1.1.4. Epistemolojik yansıtma modeli (epistemological reflection model)	27
2.1.1.1.5. Yansıtıcı Yargı Modeli (Reflective Judgement Model)	29
2.1.1.2. Çok boyutlu epistemolojik modeller.....	33
2.1.1.2.1. Schommer'in çok boyutlu epistemolojik inanç modeli.....	33
2.1.2. Öğretim stilleri	37
2.1.2.1. Öğretim stili modelleri.....	39
2.1.2.1.1. Dunn ve Dunn'in öğretim stili modeli	40
2.1.2.1.2. Fischer ve Fischer'in öğretim stili modeli	41
2.1.2.1.3. Joyce ve Weil'in öğretim stili modeli.....	43
2.1.2.1.4. Ellis'in öğretim stili modeli	44
2.1.2.1.5. Heimlich ve Van Tilburg'un öğretim stili modeli	45
2.1.2.1.6. Witkin'in öğretim stili modeli.....	45
2.1.2.1.7. Broudy'nin öğretim stili modeli.....	46
2.1.2.1.8. Butler'in öğretim stili modeli.....	47
2.1.2.1.9. Brostrom'un öğretim stili modeli.....	48
2.1.2.1.10. Brekalmans, Levy ve Rodridguez'in öğretim stili modeli.....	49
2.1.2.1.11. Mosston'un öğretim stili modeli.....	51
2.1.2.1.12. Grasha'nın öğretim stili modeli	53
2.1.3. Program tasarım yaklaşımları	58
2.1.3.1. Konu merkezli program tasarımı yaklaşımı.....	61
2.1.3.1.1. Konu tasarımı	62
2.1.3.1.2. Disiplin tasarımı.....	63
2.1.3.1.3. Geniş alan tasarımı.....	64
2.1.3.1.4. İlişkisel Tasarım.....	65

2.1.3.1.5. Süreç tasarımı.....	66
2.1.3.2. Öğrenen merkezli program tasarımları	67
2.1.3.2.1. Çocuk merkezli tasarım	67
2.1.3.2.2. Yaşantı merkezli tasarım.....	68
2.1.3.2.3. Romantik (radikal) tasarım	69
2.1.3.2.4. Hümanistik tasarım	70
2.1.3.3. Sorun merkezli program tasarımları	70
2.1.3.3.1. Yaşam şartları tasarımı.....	71
2.1.3.3.2. Çekirdek tasarım	73
2.1.3.3.3. Sosyal problemler ve yeniden yapılandırıcı tasarım	74
2.2. İlgili Literatür.....	76
2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar	76
2.2.1.1. Epistemolojik inançlar ile ilgili araştırmalar	76
2.2.1.2. Öğretim stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar	82
2.2.1.3. Program tasarım tercihleri ile ilgili araştırmalar.....	86
2.2.2. Türkiye dışında yapılan çalışmalar	90
2.2.2.1. Epistemolojik inançlarla ilgili araştırmalar.....	90
2.2.2.2. Öğretim stilleri ile ilgili araştırmalar	93
2.2.2.3. Program tasarım tercihleriyle ilgili araştırmalar	96
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	101
3.1. Araştırma Deseni	101
3.2. Evren ve Örneklem	101
3.3. Veri Toplama Araçları	103
3.3.1. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği	103
3.3.2. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	108
3.3.3. Öğretim stili ölçeği.....	113
3.4. Verilerin Toplanması	114
3.5. Verilerin Analizi	115
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Tartışma	121

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	121
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma	127
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma	143
V. BÖLÜM	
5. Sonuçlar ve Öneriler	153
5.1. Sonuçlar	153
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	153
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	153
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	154
5.2. Öneriler	155
5.2.1. Eğitim Durumlarına/Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	155
5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	157
KAYNAKÇA.....	160
EKLER	
EK-1 : Kişisel Bilgi Formu	184
Ek-2: İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği.....	187
Ek-3: Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	188
EK-4: Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği).....	190
EK-5: İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğine yönelik betimsel istatistikler.....	193
Ek-6: Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğine yönelik betimsel istatistikler.....	194
Ek-7: İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği Kullanım İzni	195
Ek-8: Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Kullanım İzni.....	196
Ek-9: Öğretim Stili Ölçeği (Envanteri) Kullanım İzni	197
Ek-10: Etik Kurul Onayı.....	198
Ek-11: Araştırma İzin Olurları.....	199
Ek-12 Tutanak.....	212
ÖZGEÇMİŞ	213

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Tek Boyutlu Epistemolojik Gelişim Modellerinin Karşılaştırılması.....	ii
Tablo 2.2. Öğretim Stili Modellerinin Karşılaştırılması	57
Tablo 2.3. Eğitim Programı Tasarımlarına Genel Bakış).	ii
Tablo 3.1. Örnekleme yer alan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler.....	102
Tablo 3.2. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri	105
Tablo 3.3. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği maddelerinin faktör yükleri, t değerleri ve R^2 değerleri.....	107
Tablo 3.4. Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri	110
Tablo 3.5. Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği maddelerinin faktör yükleri, t değerleri ve R^2 değerleri.....	112
Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançları	121
Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri.....	124
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının öğretim stilleri.....	126
Tablo 4.4. Cinsiyete göre İngilizce eğitimine odaklı epistemolojik inanca yönelik bağımsız örneklem için t testi	128
Tablo 4.5. Mezun olunan lise türüne göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanca yönelik Kruskal Wallis H testi	130
Tablo 4.6. Genel akademik not ortalamasına göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanca yönelik Kruskal Wallis H testi.....	132
Tablo 4.7. Cinsiyete göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinine yönelik bağımsız örneklem için t testi	134
Tablo 4.8. Mezun olunan lise türüne göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine yönelik Kruskal Wallis H testi.....	137
Tablo 4.9. Genel akademik not ortalamasına göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine yönelik Kruskal Wallis H testi	139

Tablo 4.10. Cinsiyet ve genel akademik not ortalaması ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiye yönelik ki kare testi.....	141
Tablo 4.11. Mezun olunan lise türü ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiye yönelik ki kare testi	143
Tablo 4.12. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ile eğitim program tasarım yaklaşımı tercihi arasındaki ilişkisi.....	144
Tablo 4.13. Öğretim stiline göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanca yönelik Kruskal Wallis H testi.....	146
Tablo 4.14. Öğretim stiline göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihine yönelik Kruskal Wallis H testi.....	148

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç gelişim modeli	36
Şekil 3.1. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği yol şeması	106
Şekil 3.2. Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği yol şeması	111



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1. Grasha'nın Öğretme Stili Modelindeki Stillerin Olumlu ve Olumsuz Yönleri	55
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

CEFR	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
CFI	: Karşılaştırmalı uyum indeksi
DFA	: Doğrulayıcı faktör analizi
EF	: Education First
GANNO	: Genel ağırlıklı not ortalaması
IELTS	: The International English Language Testing System
İYİ	: İngilizce yeterlik indeksi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Sayı
NNFI	: Normlaştırılmış uyum indeksi
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
RMSEA	: Hata ortalamalarının karekökü
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language
YDS	: Yabancı Dil Sınavı

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI, EĞİTİM PROGRAMI TASARIM TERCİHLERİ VE ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yalçın, Fatih
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ
Ağustos – 2019, xviii + 213ayfa

Çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinin eğitim fakültelerinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında son sınıfta eğitimlerine devam eden 472 (350 kadın, 122 erkek) İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin veriler, Eren (2006) tarafından geliştirilen Alan Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği aracılığıyla, eğitim programı tasarım tercihlerine ilişkin veriler, Baş (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği aracılığıyla, öğretim stillerine ilişkin veriler, Üredi (2006) tarafından geliştirilen Öğretim Stili Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada, ilişkisel araştırma deseni ve tarama deseni kullanılmıştır. Ölçeklerin madde faktör yapılarının doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile model uyumu test edilmiştir. DFA için çoklu uyum indekslerinden kıkare/sd, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation [Hata Ortalamalarının Karekökü]), NNFI (Non-normed Fit Index [Normlaştırılmamış Uyum İndeksi]) ve CFI (Comparative Fit Index [Karşılaştırmalı Uyum İndeksi]) gibi uyum indeksleri kullanılmıştır. Etki büyüklükleri d katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS-23 istatistik programı ve LISREL 8 paket programı kullanılmıştır. Ayrıca, verilerin analizinde, Pearson korelasyon analizi, t-testi, Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, İngilizce öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip oldukları, en çok öğrenci ve sorun merkezli programları, en az konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri; ayrıca, öğretim stillerinden en çok öğrenci merkezli stiller olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stillerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inanç alt boyutlarından tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ile program tasarım türlerinden konu merkezli tasarımlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilirken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ile öğrenci ve sorun merkezli tasarımlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç alt boyutu ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında uzman/otoriter öğretim stili lehine anlamlı bir farklılık bulunurken,

öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ile öğretim stilleri arasında bir farklılık tespit edilememiştir. İngilizce öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim stilleri ile eğitim programı tasarım tercihleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, akademik not ortalamasına göre ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerinin cinsiyet ve mezun olunan lise değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stillerinde; cinsiyet, mezun olunan lise türü ve akademik not ortalama değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişimine katkıda bulunacak, hangi öğretim stillerini ve eğitim programı tasarımlarını tercih ettiklerine yönelik farkındalık sağlayacak eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesi, bu değişkenlerin sabit olmadığı, dinamik bir yapıda olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adayları üzerinde mesleğe başladıkları zaman dilimini de kapsayacak sürede boylamsal bir çalışma yapılması gibi bir takım öneriler sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretmen Adayı, Epistemolojik İnançlar, Eğitim Programı Tasarım Tercihleri, Öğretim Stilleri

ABTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN EPISTEMOLOGICAL BELIEFS,
CURRICULUM DESIGN ORIENTATIONS AND TEACHING STYLES OF
PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS**

Yalçın, Fatih

M.A. Dissertation

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Major

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Sevilay YILDIZ

August, 2019 – xviii + 213 Pages

The aim of this study is to investigate the relationship between epistemological beliefs, curriculum design orientations preferences and teaching styles of pre-service English teachers. The population of the research is 472 (350 female, 122 male) pre-service English teachers at senior year from various universities in Turkey in 2017-2018 academic year, fall term. In the study, data related to pre-service English teachers' epistemological beliefs, curriculum design orientations preferences and teaching styles were collected through Domain-Specific Epistemological Beliefs Questionnaire developed by Eren (2006), Curriculum Design Orientations Preference Scale for Teachers developed by Baş (2013) and Teaching Styles Inventory developed by Grasha (1996), adapted to Turkish by Üredi (2006) respectively. Survey research method and correlational research method were applied. The model fit of the factor structures of the scales was tested by confirmatory factor analysis (CFA). In the operation of CFA, chi-square fit test, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Non-normed Fit Index (NNFI) and Comparative Fit Index (CFI) were used. Effect sizes were analyzed by using d coefficient. Data were analyzed by using SPSS 23 and LISREL statistical programs. Additionally, statistical techniques, such as t-test, Pearson correlation analysis and Kruskal Wallis H test were applied.

According to the findings of the study, it was found that pre-service English teachers had sophisticated epistemological beliefs and they preferred student and problem centered curriculum design orientations most, subject-centered curriculum design orientations least. In addition, it was concluded that pre-service English teachers adopted facilitator/personal model/expert and delegator/facilitator/expert teaching styles, which are categorized as student centered teaching styles. It was found that there was a significant relationship between "There is only a single truth" subdimension of epistemological beliefs and subject centered curriculum design orientations; on the other hand, there was a moderate positive relationship between "Learning depends on effort" subdimension of epistemological beliefs and student and problem centered curriculum design orientations. No significant difference was found between "Learning depends on effort" subdimension and teaching styles. However, there was a significant relationship between "There is only a single truth" subdimension and expert/formal authority

teaching style. A significant relationship between teaching styles and curriculum design orientations preferences was found. It was also discovered that there was not a significant relationship between pre-service English teachers' epistemological beliefs and gender and the type of high school variables; whereas, it differed significantly according to their grade point averages. On the other hand, there was a significant relationship between pre-service English teachers' curriculum design orientation preferences and gender and type of high school variables. It was also found that there was no significant differences between teaching styles and gender, type of school and general point average variables. According to the results, some suggestions such as designing educational and instructional settings that are considered to contribute to the development of pre-service teachers' epistemological beliefs as well as to raise awareness about their teaching styles and curriculum design orientation preferences were made. Furthermore, in view of the fact that these variables are not constant and they are in dynamic structure, conducting a longitudinal research during a period including the time when the pre-service teachers would start their professions was also suggested in the study.

Keywords: Pre-Service English Teacher, Epistemological Beliefs, Curriculum Design Orientations, Teaching Styles.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, araştırmanın soruları, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İletişime geçme, bilgi alış-verişinde bulunma, duygu ve düşünceleri ifade etme, kültür aktarımı gibi insana has süreçler dil aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bilgi çağının yaşandığı 21. yüzyıl dünyasında dil, yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli etkenidir (Güneş, 2011). Dilin yeri ve önemi sadece öğrenmede değil, bireyin bütün varlığında da reddedilemez. Dil, yalnızca kolektif kimliğin değil, aynı zamanda kişisel kimliğin de temelidir (Rauzduel, 2007). İnsanlar, bilgi birikimlerini dil sayesinde bir sonraki nesle aktarabilmekte, böylece kuşaklar arasında başarı ve tecrübelerden yararlanma imkanına sahip olmaktadır. Üretilen bilgi aktarılırken anlamlandırılmakta, bu da dil sayesinde gerçekleşmektedir (Özkan, 2009). Dil yardımıyla bireyler, kendilerini gerçekleştirme, değerlere ve dünyaya dair bir görüşe sahip olma gibi özellikler kazanmaktadır (Güneş, 2011).

Özkan'a (2009) göre insanlar bir arada buldukları durumlarda birbirleriyle anlaşabilmek için bir sistem oluşturmuşlar ve bu sistem de en gelişmiş düzen olan dil üzerinde kurulmuştur. Bilgi çağı olarak da adlandırılan küresel dünyada bilgiye erişen ve kullanabilen, rekabetçi, yenilikçi ve yaşadığı topluma ve dünyaya katma değer sağlayan bireyler, bütün bunları dünya ile iletişim kurarak gerçekleştirebilirler. Küreselleşme sayesinde küçülen dünyada toplumların varlıklarını devam ettirmeleri ve

uluslararası alanda rekabet edebilir düzeye gelmeleri için toplumun en küçük parçası olan bireylerin küresel değerleri ve oluşumları takip ederek hareket etmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir (Çalık ve Sezgin, 2005). İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren, özellikle son çeyrek yüzyılda küreselleşmenin getirileri olarak ülkeler ve toplumlar arasındaki ekonomik ve kültürel ilişkilerle birlikte internet ve yenilikçi teknolojilerin yaygınlaşması, modern insana yabancı dil öğrenme ve bilme zorunluluğu getirmiştir (Tuncer, Berkant ve Doğan, 2015). Dil, temel iletişim araçlarını temsil eder; dil sayesinde insanlar birbirlerine duygu ve düşüncelerini ifade edebilir ve yine birbirlerini anlayabilirlerken en az bir yabancı dili öğrenerek de diğer ülkelerin kültürleri, tarihi ve gelenekleri hakkında bilgilerin zenginleştirilmesine fırsat sağlanır. Örneğin kitapları orijinal hali ile okuyabilmek insana büyük bir haz verir. Yabancı dil, toplumu bilgilendirici bir rol oynar çünkü, yabancı dil ile radyodaki haberleri dinleyerek, basını okuyarak ya da televizyon seyrederek diğer ülkelerin politik, ekonomik, kültürel ve sosyal yaşamlarından derin bilgiler edinilir (http://www.eurogym.ru/wp-content/uploads/R_le_des_langues_trang_res.pdf).

Ülkelerin, diğer ülkelerle ilişkilerini toplumsal, siyasal, iktisadi, eğitim ve kültürel konularda geliştirmek için yabancı dil yeterliği olan vatandaşlarına ihtiyacı vardır (Tok ve Arıbaş, 2008). Hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelere şahit olunan 21. yüzyıl dünyasında, çağdaşlaşmanın en temel gayesi uygar dünyanın ortak değerlerine ve evrensel bilgiye ulaşabilmektir. Evrenselliğe ulaşabilmek de bir yönüyle zengin bilimsel ve kültürel birikimden, bir başka yönüyle de iletişime geçmekten, dolayısıyla uluslararası düzeyde kullanımı yaygın yabancı dillerin en iyi şekilde kullanılabilmesinden geçmektedir. En genel bağlamda yabancı diller, sadece haberleşme amacıyla değil, bir takım ilke ve paylaşımı gerçekleştirebilme işlevini de görmektedir. Çağdaş dünya ve medeniyetine ait değerlerin daha akıcı içselleştirilmesi de iletişimde sağlam temellere dayanan bir yabancı dil ve o dilin kültürüne dair farkındalık ile meydana gelebilecektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2002; akt. Tok ve Arıbaş, 2008). Haberleşme ve iletişimin çok büyük bir bölümü yerel ve ulusal düzeyde yapılırsa da küreselleşmenin etkilerini göz ardı etmek imkansız hale gelmiştir. Gücün ve sermayenin dağılımı çerçevesinde işleyen küreselleşme süreci, aynı zamanda dillerin etkisinin dağılımına da yön vermektedir (Zhang, 2014). Bu bağlamda,

geçen iki yüzyılda dünyada siyasi, askeri ve ekonomik gücü elinde bulunduran İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) anadillerini dünyanın her yerine yaymayı başarmışlardır. Jenkins (2009), Hu (2004) ve Graddol'un (2006) aktardıklarına göre 2000'li yılların başında dünyada İngilizce konuşan sayısı iki milyara yaklaşmıştır. Bunların 380 milyonu İngilizceyi anadilleri olarak kullanırken, 253 milyonu İngilizceyi ikinci dil olarak kullanmakta, diğer yandan da dünya nüfusunun üçte biri an itibariyle İngilizce öğrenmektedir. İngilizceyi konuşanların sayısı sadece Asya kıtasında 350 milyon kişidir. Buradan anlaşılacağı üzere İngilizce artık sadece ABD ve Birleşik Krallık ile sınırlı bir dil değildir. Ayrıca, İngilizce, dünya genelinde anadil olarak konuşulan 6000'den fazla çeşitli dil içinde Çince'den sonra en fazla konuşulan ikinci dil olma özelliğine sahip olmakla birlikte yaklaşık 500 milyon kişi tarafından anadil olarak kullanılmakta; 100'e yakın ülkede, 520 milyon kişi tarafından ya yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak kullanılmaktadır (Crystal, 1997).

Küreselleşme ile beraber şehirleşme ve internetin yaygınlaşmasının da İngilizcenin rolünü değiştirdiği söylenebilir. 21. yüzyılda en yaygın iletişim araçları görsel ve yazılı medya ile birlikte bu ikisini de barındıran, sosyal medya özelinde internettir. Küresel iletişimde kullanılan ortak dil İngilizcedir. İletişim araçlarının çeşitliliği, işadamları, yöneticiler, politikacı gibi toplumun her kesimden insan gücünün yabancı dil öğrenmeyi, özellikle İngilizce öğrenmeyi istemesinden kaynaklanmaktadır (Tok ve Arıbaş, 2008). Nitekim bugün, İngilizce iş dünyasında ve uluslararası iletişimde en çok kullanılan dil haline gelmiştir. İngilizce, iki milyardan fazla insan için 75'ten fazla ülkede resmi dildir ve 750 milyon insan tarafından bir yabancı dil olarak konuşulmaktadır. Ayrıca işinde başarılı olmak, uluslararası iletişim kurabilmek, zihinsel aktiviteleri geliştirebilmek için İngilizce öğrenmek 21. yüzyılda oldukça önemli bir duruma gelmiştir. İngilizce yaklaşık 50'den fazla ülkenin resmi dilidir. Uluslararası kuruluşların %85'i İngilizceyi resmi dilleri olarak kullanmaktadır (Alptekin, 2005). Dünyadaki e-posta yazışmalarının %70'i, bilgisayar verilerinin %80'i ve bütün bilgilendirme işlemlerinin %85'i İngilizce ile yapılmaktadır (Thomas, 1996; akt. Tok ve Arıbaş, 2008). İngilizce bütün küresel iş gücü için artık temel bir beceri olmakta, fırsatlar yaratabilmekte, istihdamı güçlendirmekte ve insanların dünyaya bakış açılarını değiştirmekte ve ufuklarını genişletmektedir (Education First [EF] İngilizce Yeterlik

İndeksi, 2016). Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın "Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi" (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2014) raporunda belirtildiği üzere İngilizce iletişim kurabiliyor olmak, ülkelerin orta ve uzun vadeli ekonomik büyüme potansiyelleriyle birlikte ekonomik büyümenin arkasında yatan temel etken olan inovasyon kapasitesinin de artırılmasını olumlu yönde etkilemektedir.

İngilizcenin uluslararası iletişimde, iş dünyası, teknoloji ve bilimde evrensel bir dil olarak kullanılması (Crystal, 2003), İngilizcenin, anadil olarak konuşulmayıp yabancı dil olarak konuşulduğu ülkelerin yabancı dil eğitim politikalarına önemli bir katkı yapmıştır (Nunan, 2003). 100'den fazla ülkede, okullarda yabancı dil olarak en çok öğretilen dil İngilizcedir (Crystal, 1998). Eurydice "Avrupa'daki Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Veriler 2017" raporuna bakıldığında, birçok Avrupa ülkesinde zorunlu yabancı dil öğretimi ilköğretimde başlatılmış, hatta bazı ülkelerde okul öncesi eğitimde de zorunlu hale getirilmiştir. Avrupa çapında en az bir yabancı dil öğrenen ilkokul öğrencilerinin oranı 2014 yılı itibariyle %83,8'dir ve ülkelerin öğretim programlarında yıllık zorunlu yabancı dil ders saati 35 ile 70 saat arasında değişmektedir. Neredeyse bütün ülkelerde öğretilen zorunlu yabancı dilin %90'ı İngilizcedir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de İngilizce en yaygın olarak öğrenilen ve öğretilen dildir. Yabancı dil öğretimi, özellikle İngilizce öğretimi Türkiye'nin hemen hemen bütün eğitim kurumlarında, bütün düzeylerde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) öğretim programlarına dahil edilmiştir (Coşkun, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) verilerine göre, İngilizce öğretimi ilkokul ikinci sınıfta başlamakta, dördüncü sınıfa kadar haftada ikişer saat öğretilmektedir. Ortaokulda İngilizce öğretimi beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinde haftada üç, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde ise haftada dört saate çıkmaktadır. Liselerde bütün sınıflarda İngilizce öğretimi haftada dört saattir. Bütün bu veriler ışığında ilk ve ortaöğretimde toplam İngilizce ders saatinin yaklaşık 1000 saat gibi büyük bir sayıya karşılık geldiği söylenebilir.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında batılılaşma girişimleri sonucu büyük atılımlar yapılmış, bu konuda hem devlet hem de vatandaşlar büyük zaman ve para harcamıştır ve harcamaya da devam etmektedirler. 14-17. yüzyıl Osmanlı döneminde genellikle dini amaçlı olarak Arapça ve Farsça ağırlıklı olan yabancı dil öğretimi, 18. yüzyıldan itibaren yenileşme çalışmaları sebebiyle batı dilleri ile devam etmiştir. Demircan (1988) ve Aksöz (1993), askeri okullarda o dönem okutulacak Türkçe ders kitabı ve Türk öğretim elemanı eksikliğinden ötürü derslerin yabancı dillerde yazılan kaynaklar aracılığıyla yabancı hocalar tarafından yürütüldüğünü, böylece yükseköğretimde yabancı dil ile eğitimin yapıldığını aktarmaktadır. Işık’a (2008) göre Tanzimat Fermanı’nın yabancı dil öğretimine katkısı olmuş, yabancılar tarafından açılan okullarda nitelikli öğretim yapılmaya başlanmış ve devlet kadrolarına yabancı dil de bilen nitelikli insan ihtiyacını karşılamak üzere Fransızca eğitim verecek Mekteb-i Sultani açılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra kolej olarak da adlandırılan özel okullarda ve daha sonra Anadolu liselerinde ağırlıklı İngilizce eğitimi verilmiştir (Demircan, 1988, akt. Işık, 2008). Ancak, Türkiye’de genellikle yabancı dil öğretiminde istenen başarıya ulaşıldığı söylenemez (Demirel, Ö. 2003). EF (Education First) tarafından ülkelerin her yıl düzenli olarak İngilizce yeterlik düzeylerini ölçen İngilizce Yeterlik İndeksi (İYİ) 2016 sonuçlarına göre Türkiye 72 ülke arasından 51. sırada, “Çok Düşük Yeterlik” düzeyindeki ülkeler grubunda yer almaktadır. Dünya çapında geçerliği olan ve en güvenilir İngilizce yeterlik sınavlarından biri olan Test of English as a Foreign Language (TOEFL) 2016 verilerine göre Türkiye, 120 tam puan üzerinden 78 puanla 82 olan ortalamanın altında kalmıştır. Bir diğer uluslararası İngilizce yeterlik sınavı olan “Akademik İngilizce” ve “Genel İngilizce” olarak adaylara amaçlarına göre iki ayrı seçenek sunan The International English Language Testing System (IELTS) sınavının 2015 istatistiklerine bakıldığında, dokuz bandı üzerinden akademik ortalama 5,9 iken Türkiye’den sınava katılan adayların puanları 6.0 ile ortalamanın hemen üstünde yer almaktadır. Diğer yandan, 6.2 olan Genel İngilizce ortalamasında Türkiye 6.1 ile ortalamanın altında kalmıştır. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), yılın en az iki döneminde (İlkbahar ve Sonbahar) yazılı, çeşitli tarihlerde de elektronik Yabancı Dil Sınavı (YDS) düzenlenmektedir. Dil yapısı, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve çeviri alt yeteneğinin ölçüldüğü, konuşma ve yazma gibi üretici becerilerin ölçülmediği bu sınavın 2017 ilkbahar verilerine bakıldığında, sınava giren 161.230

adayın ortalaması, 100 tam puan üzerinden 35,9 olarak beyan edilmektedir. Bu ortalama sonuç, Avrupa Dil Ortak Çerçevesi (CEFR) seviyelerinden başlangıç seviyesi olan A1'e denk gelmektedir. Sonuç olarak hem uluslararası hem de yurt çapında yapılan bu sınavlara giren adaylar, uzun zaman alan çalışmalar sonucu bu sınavlara hazırlanmalarına rağmen düşük performans göstermekte, bu da Türkiye'deki İngilizce öğretiminin istenen düzeyde olmadığına bir kez daha işaret etmektedir.

Türkiye'nin yabancı dil öğretimi konusundaki başarısızlığı tek bir nedene bağlanamamakta, öğretmen yetiştirmeyle ilgili yetersizlikler, bu süreçte yaşanan sorunlar, yabancı dil yeterliği çok az göz önünde bulundurularak öğretmen atamalarının yapılması, fiziki yetersizlikler (kalabalık sınıflar, teknolojik alt yapı ve donanım eksikliği, vb.), ortak bir yabancı dil öğretim felsefesinin ve bunlara bağlı kalarak yaklaşım ve yöntemlerin olmaması, denetlemenin niteliği gibi birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen hususlar ortaya konulmaktadır (Demirpolat B. C., 2015). İngilizce öğretiminin yetersiz olmasında kimileri öğretmenlerin, kimileri öğretmen yetiştirme programlarının, kimileri Milli Eğitim Bakanlığının, kimileri ise, kullanılan ders kitaplarının neden olduğunu ifade etmekte (Paker, 2012), bu hususta eğitim sisteminin bütün paydaşlarına işaret edilmektedir. Diğer yandan, eğitim sistemindeki en önemli öğenin öğretmen olduğu, öğretmenin yüksek niteliğinin sistem içindeki diğer bileşenleri de olumlu yönde etkileyeceği hususunda yaygın görüş vardır. Bir eğitim sistemi içindeki unsurlardan öğrenci başarısını en fazla etkileyen etmenin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmen, hedeflere ulaşmada öğretim programı, fiziki imkanlar, materyaller vb. öğelerden çok daha fazla belirleyici ve yönlendiricidir. Öğretmenin bu özelliğiyle eğitim sisteminin en temel ve etkili unsuru olduğu ortaya konulmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Hızla değişen 21. yüzyıl dünyasında bilgiyi sorgulayan, düşünen, araştıran nesillerin yetiştirilmesinde öğretmenin önemi daha da artmıştır (Oktay, 1991). Kavcar (1987), öğretmenin önemini şu şekilde açıklamaktadır:

“Bir eğitim sisteminin en önemli unsuru, öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliğine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelinin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bundan dolayı bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir”.

Öğretmen, öğrenme ortamının düzenleyicisi ve öğretimin sunucusu olmakla birlikte eğitim politikalarının uygulayıcısı konumundadır ve uygulayıcı rolünderken de ilgili politikaları etkileyen kişidir, çünkü, eğitim ile ilgili kararların tam anlamıyla uygulanabilmesi öğretmenin sınıfta sunacağı nitelikli öğretime bağlıdır (Akyıldız, 2014). Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimini etkileyebilecek değişkenler açısından öğretmen adaylarının nitelikli olarak yetişmeleri, İngilizce öğretiminin etkililik ve verimliliğinin artırılması bağlamında İngilizce öğretimindeki başarısız tabloyu ortadan kaldırmada etkili olabileceği söylenebilir.

Ferguson'a (2002) göre öğretmenlerin kullandıkları öğretim ve teknikler, eğitime ilişkin inançlarıyla eşleşmektedir. Dolayısıyla, eğitim fakültelerinde hizmet öncesi eğitimlerine devam eden, kısa bir süre sonra meslek hayatına atılacak İngilizce öğretmen adaylarının inançlarını saptamak bu açıdan önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin bilgi ve öğrenme hakkında sahip oldukları inançlar olarak tanımlanan epistemolojik inançların (Schommer, 1990), öğrenme ve öğretme üzerinde önemli etkilere sahip olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005), hizmet öncesi İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ortaya konulmasının önemli olduğu söylenebilir. Aypay (2011), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının saptanmasının önemine şu şekilde vurgu yapmaktadır:

“Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve öğretme ve öğrenme anlayışlarının onların sınıf içi davranışlarını ve seçecekleri öğretim stratejilerini belirleyeceği söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen adayı öğrencilerin öğretme ve öğrenme konusundaki epistemolojik inançlarının, öğretme ve öğrenme anlayışlarının belirlenmesi ve bu inançlar ile anlayışları arasında bir ilişkinin olup olmadığının saptanması önemli görülmektedir”.

Hofer ve Pintrich'e (1997) göre epistemolojik inançlar, bireylerin bilgiyi nasıl tanımladıkları, nasıl yapılandırdıkları, düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçler vasıtasıyla bilgiyi nasıl değerlendirdikleri, bilginin konumu ve oluşumu hakkında kişilerin sahip oldukları inançlar olarak tanımlanmaktadır. Epistemolojik inançlar bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği, kesin olup olmadığı, öğrenenin dışında, bir

otorite (uzman) tarafından öğrenene sunulan bir şey mi yoksa bilim alanlarının etkileşimleri ile elde edilen bir şey mi olduğu şeklinde şahsi görüşleri yansıtmaktadır (Aksan ve Sözer, 2007). Gelişkin epistemolojik inançlara sahip bireylerin karşılaşılan bilgileri denetlemede ve dolayısıyla akademik alanda daha başarılı oldukları ortaya konulmaktadır (Ryan, 1984; Schommer, 1990; Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992; akt. Deryakulu, 2002). Wilson (1988), öğrenmede bireylerin başarısızlıklarının sebebinin çoğunlukla öğrenme becerileri veya zeka seviyesiyle ilgili olmadığını, bunlara nazaran bilginin işlenmesi, düzenlenmesi, kodlanması gibi bilişsel öğrenme stratejileri ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme ve öğretmeye doğrudan etki eden epistemolojik inançların doğuştan gelen değişmez kişilik özelliklerinin aksine zamanla değiştiği ve geliştiği gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin bu inanç ve değerler ışığında düşüncelerini oluşturacağı ve bu düşüncelerin de öğretim uygulamalarında eyleme döküleceği, dolayısıyla epistemolojik inançların, öğretimi etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu savunulmaktadır (Pan ve Yelken, 2016).

Eren'e (2006) göre kişisel epistemoloji, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan eğitim programıyla doğrudan ilgilidir. Hizmet öncesi eğitim boyunca, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenme süreçlerini etkilediği ve bu etkinin gelecekte öğretmen olduklarında mesleki uygulamalarını yönlendirebileceği söylenebilir, çünkü öğretmenler, eğitim programı uzmanları eğitimsel uygulamalarında pek çok kaynağa başvurabilirler. Ancak kaç kaynaktan ya da otoriteden bilgi alınırsa alınsın aldıkları kararlar onları etkileyen tüm deneyimlerin ve kimlik yapılarının olduğu toplum yolu ile biçimlenir. Bu kararlar, nedenler, olaylar ve sonuçları ile ilgili bilgi ve yorumlara dayalı olarak geliştirilen değerlere, tutumlara ve inançlara dayanır (Ornstein ve diğ; çev: Bümen ve diğ, 2016). Öğretmen eğitimi söz konusu olduğunda, geleceğin öğretmenlerinin epistemolojik inançları, onların hangi pedagojik akımları ve stratejileri aynı zamanda didaktik yaklaşımları seçecekleri konusunda rehberlik edecektir (Jonnaert, 2002, 2006; Larochelle ve Bednarz, 1994; akt., Therriault, Harvey et Jonnaert, 2018). Bu sebeplerden ötürü öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarını yönlendirebilme, yol gösterme niteliğinde olan eğitim programlarına atfettikleri değer ve anlam oldukça önemlidir. Eğitim faaliyetlerine yön veren; Milli Eğitim Bakanlığı ile okullar arasında köprü olan, eğitimde verimliliği

arttıran; öğretmenlere rehberlik eden; ülkenin kalkınmasının temelini oluşturan ve devletin eğitim politikasının can bulduğu eğitim programının tasarlanması aşamasında öğretmenlerin tasarım tercihleri ve programın uygulanması sürecinde tercih edilen öğretim stillerinin ortaya çıkarılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bir öğretim programının başarılı olabilmesi için program geliştiricilerin yeni bir program tasarlarırken öğretmenlerin bilgi, inanç ve becerilerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir; aksi halde programın istenildiği düzeyde uygulanma olasılığı azalır (Cotton, 2006). Anderson, White ve Sullivan (2005); tasarlanan programın nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin ve öğretmenler için hizmet içi mesleki gelişimin bilgiyi geliştirmek ve üretmek, eski ve yeni yaklaşımları anlamak ve uygulayabilmek kadar öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının inançlarına da odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının uygulanan program üzerinde çok az etki etseler de öğrenen olarak oluşan inançları mesleğe başladıklarında öğretim uygulamalarını etkileyebilme potansiyeline sahiptir (Tanrıverdi ve Apak, 2014).

Alanyazın incelendiğinde, eğitim programının, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde kazandıkları yaşantılar (Caswell ve Campbell, 1935), öğrenme yaşantıları kazandırma planı (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981), öğrenme planı (Taba, 1962), okul ya da yükseköğretim kurumlarının gözetimi altında, öğrencilerin sahip oldukları değerlerin, tutumların, tavırların değişmesine, bilgi ve anlayış kazanmalarına olanak sağlayan, hem süreç hem de içerik bağlamında, okulun kontrolü altında öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni (Doll, 1986), eğitim ve öğretim etkinliklerini örgütleme takımı (Patt, 1980), bir eğitim kurumunun bireylere sağladığı, milli eğitim ve kurum hedeflerinin gerçekleştirilmesini amaçlayan bütün faaliyetler (Varış, 1994) gibi tanımlarının yapıldığı görülmektedir (Akt. Demirel, 2013). Eğitim programları, nitelikli eğitim sistemi kurmayı, ülke kalkınmasına ve gelişmesine katkı yapacak insan gücünün yetiştirilmesini hedeflemekle beraber toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasına ve geliştirilmesine yönelik olarak da düzenlenir (Özdemir, 2009). Gelişen teknoloji ve bilgiye ulaşma imkanlarının her geçen gün daha da arttığı günümüz dünyasında programların sürekli geliştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Eğitim programını planlama aşamasına öncelikle programın nasıl olacağının tasarlanmasıyla başlanmalıdır. Uzmanlar bu çalışmalara başlamadan önce program tasarımını öne sürmelidir (Baş, 2013). Demirel'e (2005), göre, bütün bunlar göz önüne alındığında, eğitim programı tasarımı, programı oluşturan öğelerin ortaya çıkarılma sürecidir (Akt. Baş, 2013). Program geliştirmenin uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla beraber üç önemli boyutundan biri olan program tasarımının aynı zamanda programın felsefesinin ve anlayışının da belirtildiği en önemli unsur olduğu ifade edilmektedir (Demirel, 2013). Özdemir'e (2007) göre program tasarımı, geliştirilmesi planlanan programın yapısı, cevap vereceği sorular, bireylere kazandıracadı davranış, bilgi, anlayış ve tutumların göstergesidir. Program tasarımı, geliştirilecek programın felsefi, teorik ve uygulama hususlarını kapsamakta olup kişinin benimsediği felsefe ve sahip olduğu inançların, hedeflerin seçimi ve yorumlanması, içeriğin seçimi ve organizasyonu, içeriğin nasıl öğretilmesi gerektiği hakkındaki kararları, programın başarısının nasıl ölçüleceği hususundaki değer yargılarını da etkilemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Baş (2013), öğretmenlerin eğitim inançlarının ve eğitim felsefelerinin yansıtıldığı eğitim programı tasarım yaklaşımlarının öğretim yöntem ve tekniklerle beraber öğretmen davranışlarını şekillendirdiğini ifade etmektedir. Diğer yandan, programı tasarım yaklaşımına karşı olumsuz görüşe sahip öğretmenin programı öğretim süreçlerine yansıtma olasılığının çok az olduğu değerlendirilmektedir (Cheung ve Wong, 2000). İngilizce öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim stillerinin üzerinde sahip olunan epistemolojik inanç ve programı tasarım tercihlerinin etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretim stilleri, öğretmenin bilgiyi sunuş biçimini, öğrencilerle kendisi arasındaki etkileşimi, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini nasıl sağladığı hususlarındaki öğretimsel davranışları içermektedir (Babadoğan ve diğerleri, 2014). Reinsmith (1994) öğretim stillerini öğretmenin hazır bulunuluğu, öğrencilerle etkileşimin boyutu ve doğası olarak tanımlamış, bu doğanın öğretmenin öğrencilerle arasındaki öğretimsel ilişkinin farkındalığını yansıttığını belirtmiştir. Legendre (2005), öğretim stilini, eğitim durumunun çeşitli bileşenler ve ilişkiler açasından bir öğretmeni karakterize eden davranış ve tutumların yapılandırması olarak tanımlar. (Akt. Belanger, 2008).

Dunn ve Dunn (1979) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, ortama ve materyallere karşı tutumları olarak tanımlamıştır. Cross (1979), bu kavramın her öğretmenin kendine özel bilgi edinme, bu bilgileri organize etme, dönüştürme ve öğretme şekli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerle etkileşim dahilinde eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerinde devamlılık gösteren tutarlı davranış ve yönelimler olarak da ifade edilen öğretim stilleri (Grasha, 2002), öğretimde önemli yer tutmakta, akademik başarıya doğrudan etki etmektedir (Aktan, 2012). Bu bağlamda öğretmenin benimsediği stil, öğrencilerin motivasyonunu ve özerkliğini ya da aksine onların motivasyonunu ve pasifliğini etkileyebilir (Wafaa, 2017).

Yukarıda ifade edilen bilgiler bağlamında, özetle yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesinin ulusal ve uluslararası alanlarda önemi ortaya konulmuş, ancak ülke olarak uzun süredir İngilizce eğitime verilen öneme rağmen gelinen noktada başarısızlığın devam ettiği veriler doğrultusunda vurgulanmıştır. Bu başarısız durumun birçok değişkene bağlı olduğu, ancak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bunun sonucunda etkili öğretim yapılar azaltılabileceği ve ortadan kaldırılabilceği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmanın asıl amacı olan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stillerinin belirlenmesinin önemi yapılan araştırmalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Alan yazın incelendiğinde özellikle son yıllarda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihlerinin incelendiği görülmektedir. Diğer yandan, kısa bir süre sonra öğretmen olacak hizmet öncesi eğitimlerine devam eden adayların epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırma sayısı çok azdır. Ayrıca, araştırmanın kapsadığı her bir değişkene yönelik özellikle epistemolojik inançlar ve öğretim stillerine ilişkin oldukça fazla çalışmaya rastlanılsa da; Türkiye’de alanyazında aralarında ilişkileri olduğu düşünülen her üç değişken arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya, araştırmacı tarafından rastlanılamamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemektir. Dolayısıyla bu araştırmanın odak noktasını oluşturan hedef, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stillerini birbirine bağlayan ve birleştiren ilişkileri ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan lise
 - c) Akademik ortalama

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgi ve iletişim çağı olarak da adlandırılan 21. yüzyıl dünyasında bireyler arası iletişimin en temel ögesi olan dilin etkili kullanımı ön plana çıkmaktadır. Küreselleşmenin getirisi olarak İngilizce bilmenin zorunluluğu yadsınamaz bir

gerçektir. Ancak, İngilizce öğretime verilen önem ve öncelik, ayrılan zaman ve kaynaklara rağmen ülke olarak istenen başarının elde edilemediği ortadadır (Demirel, 2003; Demirpolat, 2015; Parker, 2012; Tok ve Arıbaş, 2008). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu görüşün desteklendiği görülmekte, söz konusu başarısızlık birçok değişkenle açıklanmaktadır. Haznedar (2010), yabancı dil öğretimindeki aksaklıkların fiziksel eksiklikler, dil politikaları ve dil öğretime dair yaklaşımlar, nitelikli öğretmen yetiştirme konusundaki yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmekte, giderek artan öğrenci sayısı ve dil öğretim yaklaşımlarındaki hatalardan dolayı durumun daha da kötüye gittiğini ortaya koymaktadır. Başarılı öğrenmenin ortaya çıkması için en önemli ön şartlardan biri olarak motivasyonu işaret eden Acat ve Demiral (2002), yetersiz İngilizce öğretiminin bireylerdeki motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını öne sürmüş, öğretmenin sınıf içi etkinliklerde kullandığı yöntem ve materyallerin motivasyonu doğrudan etkilediğine değinmiştir. Ayrıca, başarılı olamama kaygısının da bir diğer etmen olduğunu belirtmişlerdir. Çetintaş (2010), İngilizce öğretime erken yaşta başlanmasına rağmen, İngilizce eğitim programlarının devamlılığının olmadığını, ilköğretimde öğretilenlerin büyük kısmının ortaöğretime geçildiğinde tekrar edildiğini ifade etmiştir. Şahin (2013), yabancı dil eğitim politikalarındaki tutarsızlıklara dikkat çekmiş, makro düzeyde yapılan planlamanın mikro düzeydeki uygulamalarda çelişkilere yol açtığını, planlayıcıların bu aşamada öğretmenleri yeteri kadar bilgilendirmediklerinden ötürü öğretmenlerin olumsuz bir görüşe sahip olup kendi öğrenme tecrübelerinden yola çıkarak öğretimlerine devam ettiklerinin altını çizmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmen eğitiminin önemini vurgulamış, hizmet öncesi eğitim programının da İngilizce öğretime yönelik tutumu şekillendirdiğini, edinilen öğretmenlik bilgisinin gelecekteki uygulamalarda bütünlük kazanmasının gerekliliğini belirtmiştir. Işık (2008), İngilizce öğretimindeki başarısızlığı iki ana sebeple açıklamaktadır. Birincisi, öğretmen yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel problemlerdir. Diğeri ise planlamadaki eksikliklerdir. Suna ve Durmuşçelebi (2013), başarısızlığın nedeni olarak özgün bir dil öğretim programının olmamasını, Türk öğrenci profili incelenmeden olduğu gibi dışarıdan program alınmasını göstermiştir.

İngilizce öğretiminde hedeflenen akademik başarının yakalanması ya da neden istenilen düzeyde olmadığı, yapılan çeşitli araştırmalarda birçok değişkenle ifade edilmektedir. Bu çalışmada, hizmet öncesi eğitim sürecinde odaklanılması gereken değişkenler (inanç, tercih, stil) incelenerek, ilgili değişkenlerin rolünün ortaya konulması ve İngilizce öğretimindeki başarının artırılmasına yönelik katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Chan ve Elliott (2000), öğretmenlerin sınıf performanslarını anlamak ve eğitim uygulamalarında herhangi bir değişikliği ön plana çıkarmak için, sahip oldukları düşünce ve inançların bilinmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Kamil, Jamin ve Yusuf (2013), öğretmenlerin mesleki uygulamalarında etkili olan iki önemli psikolojik unsurdan birinin eğitim programı tercihleri, diğerinin de öğretim ile ilgili düşünceler olduğunu öne sürmüştür (Akt. Karaman ve Bakaç, 2017). Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının, öğretmen yetiştirici ve program geliştirecilere, özellikle de İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında sınıf içi uygulamaları ile İngilizce öğretimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının, İngilizce öğretmen adaylarının, bilginin ve bilmenin doğasına ilişkin epistemolojik inançlarının eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stillerine ne derecede etki ettiğini ortaya çıkarabileceğinden dolayı önemli olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla söz konusu araştırmadan elde edilecek bulguları, İngilizce öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenlerini, öğrenme-öğretme süreçlerini etkili ve verimli olarak düzenleyebilmelerinde katkıda bulunabilir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının belirlenmesi önemlidir çünkü bu inançlar öğretmenin sınıf içerisindeki davranışını ve öğretim stratejilerini etkilemektedir (Aypay, 2010). Ulusal ve uluslararası alanyazına bakıldığında, öğretmenler, üniversite öğrencileri ve alandan bağımsız öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesine ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmasına rağmen (Eren, 2006; Akyıldız, 2014; Kurt, 2010; Demir, 2012; Aksan, 2006; Kürşad, 2015; Deryakulu, 2002; Işıksal ve diğ., 2007; Aypay, 2010; Aypay, 2011; Biçer, Er ve Özel, 2013; Bıkmaz, 2017; İçen, İlğan ve Göker, 2013; Tümkaya, 2012; Aksan ve Sözer, 2007; Brownlee, Purdie ve Lewis, 2001), sadece İngilizce öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Rakıcıoğlu, 2005; Pan ve Yelken, 2016; Güven, 2012; Clift, 1987; Bernardo, 2010). Bu araştırmalarda söz konusu araştırmaya konu

olan değişkenler değil, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretmen yeterliği inançları, çalışma süreçleri, üst bilişsel stratejileri, cinsiyet farklılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Cheung ve Wong (2002), öğretmenlerin bir eğitim programının hedef, süreç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeye ilişkin süreçler hakkındaki inançlarının hizmet öncesi eğitimde oluşmaya başladığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin program tercihlerindeki değişimin çoğunlukla onların inançlarındaki değişimlere bağlı olduğu belirtilmektedir (Beck, Czerniak ve Lumpe, 2000).

Eğitim programı tasarım tercihleri ile ilgili yapılan çalışmalar çeşitlilik gösterse de genellikle öğretmenlerin program tasarım tercihleri incelenmiştir. (Baş, 2013; Ünsal ve Korkmaz, 2017; Karaman ve Bakaç, 2017; Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmaların da çeşitlilik gösterdiği, ancak genellikle alan odaklı olmadıkları görülmektedir. Örneğin, Eren (2010), öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerinin görünüm analizini incelemiştir. Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir (2012), ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerinin analizini yapmıştır. Ashour, Khasawneh, Abu-Alruz ve Alsharqawi (2012), öğretmen adaylarının program tasarım tercihlerini incelemiştir. Yeşilyurt (2013), öğretmen adaylarının ideal eğitim programına ilişkin inançlarını araştırmıştır. Tanrıverdi ve Apak (2014), öğretmen adaylarının program tasarım tercihleri ile ilgili inançlarını araştırmıştır. Yıldız (2018), öğretmen adaylarının program tasarım tercihleri ve program bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Alan yazında öğretim stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla öğretmenler ile ilgili olup (Grasha, 2002; Üredi, 2006; Aktan, 2012; Beceren, 2004; Babadoğan, Kassenova ve Karasahinoğlu, 2014; Bilgin ve Bahar, 2008; Üredi ve Üredi, 2007; Gencel, 2013; Felder ve Henriques, 1995; Kurtman, 2013; Yılmaz, 2004; Tekin, 2017; Maden, 2012) öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar az sayıdadır (Saraç ve Muştu, 2013; Aydın, 2017; Cano, Garton ve Raven, 1992). İngilizce öğretmen adaylarının öğretim stillerinin incelendiği bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanamamıştır.

Araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu ilgili alanyazın tarama sürecinde görülmüştür. Örneğin, Kaleci (2012), matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Benzer biçimde, Ekiçi (2014), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanamamıştır. Dolayısıyla, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, öğretim stillerini ve eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olması, araştırmanın gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, program tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkilere odaklanılmış olması öğretmen eğitimi açısından aşağıdaki nedenden dolayı önemli görülmektedir.

Birincisi, araştırmanın değişkenleri olan İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, program tasarım tercihleri ve öğretim stilleri ve bu yapılar arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasının öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarına önemli ölçüde ışık tutacağı düşünülmektedir. İkincisi, epistemolojik inançlar, program tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin sorgulanması, öğretmenlerin eğitim programının hedeflere nasıl ulaşılabilceğinin cevabını veren öğretim stillerinin kaynak/dayanaklarının anlaşılması oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgular öğretmen eğitimde öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğinin yükseltilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları ve benimsedikleri epistemolojik inançlarının, hangi program tasarımını tercih ettiklerinin ve öğretim stillerinin tespit edilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına yönelik kapsamlı bir sorgulama ve çıkarımda bulunma olanağı sağlayabilir. Ayrıca söz konusu değişkenler üzerinde çalışılması mesleğe

başlayacak olan İngilizce öğretmen adaylarının mesleklerini icra etmeye başladıklarında eğitim durumlarını nasıl şekillendireceklerine ilişkin ipuçları sunabilir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan ifadelere ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2017-2018 bahar dönemi,
- Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenimlerine devam eden son sınıf öğrencileri,
- Veri toplama araçları olarak kullanılan, İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği, Öğretim Stili Envanterinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla kullanılan kavramların anlamları aşağıda verilmiştir.

Epistemolojik İnançlar: bireylerin bilgiyi nasıl tanımladıkları, nasıl yapılandırdıkları, düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçler vasıtasıyla bilgiyi nasıl değerlendirdikleri, bilginin konumu ve oluşumu hakkında kişilerin sahip oldukları inançlardır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Öğretim Stili: Öğretim stilleri genel anlamda öğretmenin öğrencilerle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak ortaya koydukları davranışlardır (Grasha, 1996).

Program Tasarımı: Programı oluşturan öğelerin ortaya çıkarılma sürecidir (Demirel, 2005).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde, epistemolojik inançlar, program tasarım tercihleri, öğretim stilleri kavramlarına ilişkin açıklamalara ve konu ile ilgili olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, epistemolojik inançlar, program tasarım tercihleri, öğretim stilleri kavramları, bu kavramlara yönelik modeller ve bu modellerin temel aldıkları kuramlar açıklanmıştır.

2.1.1. Epistemolojik inançlar

Temelinde ister yaşamak veya varlığını sürdürmek için bir yandan doğayı bir yandan da çevresini tanımak ve eşya ile diğer varlıklara egemen olmak ihtiyaç ve arzusu, isterse Aristoteles'in söylediği gibi meraktan doğan fayda-dışı, çıkar gütmeyen doğal bir bilme eğilimi bulunsun, insanın tarih sahnesine çıktığı ilk zamanlardan beri sürekli ve her yerde bilgiyle az ya da çok yoğun bir etkinlik içinde olduğu bir gerçektir. (Arslan, 2015). Yunanca "bilgi" anlamına gelen "epistéme" ve "bilim" anlamına gelen "logos" sözcüklerinin birleşiminden oluşan epistemoloji kavramı, bilginin ortaya çıkışı ve doğası ile öğrenmeyi inceleyen bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2003; Ernest, 1995; akt. Pan ve Yelken, 2016). Deryakulu'na (2002) göre epistemoloji, felsefenin bilgi sorunu üzerinde duran, bilginin ve kaynaklarının ne olduğunu,

insanların nasıl bildiği gibi çeşitli soruları yanıtlamaya çalışan bir bilim dalıdır. Epistemoloji, bilginin kaynağı, sınırlılıkları ve doğruluğu ile ilgilenmektedir ve “bilgi-değer ilişkisi bağlamında ahlak felsefesinden siyaset felsefesine kadar uzanan bir çizgiye sahiptir” (Özlem, 1998; Özlem, 2008). Hançerlioğlu (2006) epistemolojiyi, bilgi olgusu ve bilme olayını inceleyen bilim dalı olarak tanımlayıp buna da “bilgi kuramı” adını vermiştir. Epistemoloji ile amaçlanan ise bireylerin değişik bilgi yorumlama farklılıklarının belirlenmesidir (Pan ve Yelken, 2016). Alanından bağımsız olarak, bilginin, birbirine bağlı iki ögesi vardır: bunlardan birincisi bilen (insan), diğeri de bilinen, bilinebilen, araştırılan nesnedir. Her bilginin temel aldığı nokta, bu iki öge arasındaki bağıdır. Bilene bilgi teorisi terminolojisinde “süje”, bilinen, bilinmesi gereken şeye de “obje” adı verilir. Objeye ile süje arasındaki bağı kuran “bilgi-aktları”dır. Elbetteki “akt”ın bir “bilgi aktı” olabilmesi için onun insan tarafından yönetilmesi gerekir (Mengüşoğlu, 1992). Objeye ile süje arasındaki bu aktın yönetilmesinde bireylerin duygusal özelliklerinden olan inançları devreye girmektedir.

İnanç, Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe sözlükte “bir düşünceye gönülden bağlı olma, birine duyulan güven, inanma duygusu, inanılan şey, görüş, öğreti, din” olarak tanımlanmıştır. Cevizci (2003), genel anlamıyla inancı bir nesnenin ya da kişinin varlığına, bir iddianın doğru olduğuna inanma, bir kişiye güven besleme olarak tanımlamış, felsefi anlamındaki tanımını da şu şekilde yapmıştır:

“Doğruluğuyla ilgili kesin sonuçlu kanıtların, sağlam verilerin bulunmadığı, fakat yine de doğruluğu lehinde belirli dayanakların söz konusu olduğu gibi bir önermenin doğru olduğunu düşünme ya da savunmaya, kesin bilgidenden daha zayıf olmakla birlikte, temelsiz sorudan çok daha güçlü olan bilgi parçasına karşılık gelmektedir”.

Eğitim felsefesi açısından “bilgi, gerekçelendirilmiş ve haklılandırılmış doğru inanç” olarak tanımlanmaktadır (Siegel, 2006; akt. Cevizci, 2011). Richardson (1996), antropologlar, sosyal psikologlar ve filozofların inançların doğası ve eylemler üzerindeki etkisi hakkında ortak bir anlayış geliştirdiklerini ifade ederek, bu üç bilim dalının inanç tanımını “bireyin dünya hakkında doğru olduğunu düşündüğü psikolojik anlayışlar, önermeler, savlar” olarak yaptığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere, inancın ne

olduğu konusunda tek ve açık bir tanım yapılamamakla beraber bu girişimler inanç ve bilgi arasındaki ayrımın yapılmasıyla sonuçlanmaktadır (Deryakulu, 2014). Bilen ve bilinen arasında gerçekleşen süreç bilme eylemi olup sonunda ortaya çıkan ürüne bilgi denir. Bu açıdan bakıldığında, bilme etkinliği bilgi için ön koşul iken aynı durum inanç için söz konusu değildir (Eren, 2006). Aralarındaki en büyük ayrım, bilginin doğrulanabilir ve bir gerekçeye dayandırılabilir olduğu, inancın ise doğrulanmaya gerek olmadığıdır (Hacıkadıroğlu, 2002). Nespör (1987), bilginin belleğe anlamsal olarak, inancın ise edinilen tecrübelerle bağlı kalarak anısal olarak kodlandığını öne sürmüştür. Bilgi, bireyin belleğinde daha önceden var olan bilgilerle anlamlandırılarak kodlanırken, inanç ise bireyin deneyimlerinin bir takım etmenlerin etkisiyle (kültür, kişilik özellikleri, çevre, vb.) algılamasına ve değerlendirmesinden yola çıkarak bu deneyimlerin görsel imgeleri ile beraber belleğe geçirilmektedir. İnanç ve bilgi arasındaki bir diğer belirgin farklılık da bilginin tutarlı, doğru, değişim ve eleştiriye açık olduğu iken inancın doğruluğu ve geçerliği tartışmaya açık olduğudur. Buna ek olarak inanç bilginin aksine değişime ve eleştiriye açıktır. İnsanlar, inançlarına sıkıca bağlıdır ve ciddi bir ihtiyaçları olmadığı sürece inançlarla ilgili değişikliklere gitmemektedir (Nespör, 1987; akt. Pajares, 1992; Deryakulu, 2014).

Lewis (2004), öğretmen inançlarının programa alt yapı sağladığını ileri sürmüştür. Woods (1996), öğretmen inançlarının, öğretime dair (hem planlama ve hazırlanması aşamalarında hem de sınıf içinde) olayları nasıl yorumladıkları hususunda önemli bir rol oynadığını söylerken bu inançlar doğrultusunda öğretim ile ilgili nihai kararların alındığını belirtmektedir. İnançların davranışlar üzerindeki etkisinin önemi, eğitim alanında çeşitli inanç türlerinin araştırılmasına yol açmıştır (Tümkiye, 2012). Bu inanç türlerinden biri de epistemolojik inançlardır.

Epistemolojik inançlar, en genel ifadeyle bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair kişisel inançlar olarak tanımlanmaktadır. “Bilgi nedir?”, “Bilgi nasıl oluşur ve elde edilir?”, “Sınırı, kriterleri ve kesinliği var mıdır?” sorularına cevap arayan, basitten karmaşığa çeşitlilik gösteren kişisel görüşler olarak da ifade edilmektedir (Chan ve Elliott, 2004; Hammer ve Elby, 2000; Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer ve Bendixen, 2012; Perry, 1981; Schommer, 1990; Schommer-Aikins,

2004). Epistemolojik inançlar, bilginin kaynağına, yapısına, doğruluğuna, gelişimine ve bilme süreçlerine ilişkin inanışlar olması bakımından eğitim uygulamaları ve öğrenmenin gerçekleşmesi noktasında kritik bir niteliğe sahiptir (Evcim, İ., Turgut, H. ve Şahin, F., 2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi açısından ele alındığında, Brownlee ve diğerleri (2001), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğretmen eğitimi programlarında açık bir şekilde vurgulanmasının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Hofer ve Pintrich (1997), epistemolojik inançlar ile ilgili yapılan çalışmaların ortaya çıkışını şu şekilde açıklamıştır.

“Piaget (1950), zihinsel gelişim teorisini açıklarken *genetik epistemoloji* terimini kullanmış, gelişim psikologları bu olay sonrasında felsefe ve psikolojinin kesişme noktası olan bu alana ilgi göstermeye başlamıştır. Kohlberg (1971)’e göre bu ilgi, bilmeyi öğrenmeden tamamen ayıran davranışçılık akımının üstünlüğüne karşı artarak büyüyen tepkinin önemli bir adımı olmuştur. Bilmeyi tekrar gündeme getirmek, ortaya çıkmakta olan ahlaki yargı ve gelişim teorilerinin merkezi olmuştur. (Gilligan, 1982; Kegan, 1982; Kohlberg, 1969; Kohlberg, 1971). Benzer biçimde, Perry’nin öğrencilerin çoğulcu eğitsel deneyimlerini nasıl yorumladıklarını anlamaya yönelik çalışmaları, üniversite öğrencilerinin epistemolojik gelişim teorisinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.”

Yukarıdaki bilgidен hareketle, epistemolojik inançlar ile ilgili yapılan çalışmaların ilk olarak Perry (1970)’nin kişisel epistemoloji çalışmalarıyla başladığı söylenebilir. Bu ve ardından yapılan çalışmalar inançları tek boyutlu olarak incelemiştir. Schommer, Crouse ve Rhodes’in (1992) çalışmalarının ortaya koyduğu gibi, epistemik inançlar öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Ayrıca, Schommer, Crouse ve Rhodes’in (1992) çalışmaları ilerleyen yıllarda diğer araştırmalar tarafından da pekiştirilmiştir; (Cano, 2005, Dahl, Bals ve Turi, 2005, Kardash ve Howell, 2000, Ryan, 1984; akt: Fournier, 2015) yani bu araştırmacılara göre epistemolojik inançlar öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle Schommer (1990), bilgiye yaklaşımın çok boyutlu ele alınabileceğini öne sürmüş ve böylece epistemolojik

inançlar hakkında daha kapsamlı bilgi elde edinebileceğini ifade etmiştir. Aşağıda, bu modeller detaylı biçimde ele alınmıştır.

2.1.1.1. Tek boyutlu epistemolojik modeller

Perry (1970), Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986), Kuhn, (1991), Magolda (1992), King ve Kitchener (1994), epistemolojik inançların tek boyutlu olduklarını ileri sürmüşler ve çalışmalarında bu inançları tek boyutlu olarak incelemişlerdir.

2.1.1.1.1. Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli (scheme of intellectual and ethical development)

Kişisel epistemoloji alanındaki ilk araştırmalar, Perry'nin (1970) Harvard Üniversitesi'nde lisans eğitimi alan öğrencilerle yürüttüğü boylamsal çalışmalarla başlamıştır. Perry, çoğunluğu erkek olan öğrencilerin öğrenme ile ilgili sorularına verecekleri cevapların bireysel farklılıklardan kaynaklandığı varsayımıyla görüşmeler yürütse de araştırma sonunda elde ettiği bulgular ona farklı bir bakış açısı kazandırmıştır Perry, üniversitenin ilk yılında öğrencilerin bilgiyi ele alış biçiminin ikici/iki kutuplu (düalist) olduğunu, zamanla bunun değiştiğini ve üniversitenin son yılında bilginin mutlak ve kesin olmadığı, içinde bulunulan şartlara göre doğru ve yanlış olabileceğine ve karmaşık bir yapıya sahip olduğuna inandıklarını saptamıştır. Perry, üniversite öğrencilerinin eğitim yaşantılarından çıkardıkları anlamın kişilik yansıtmasından ziyade evrilen bir gelişimsel süreç olduğunu ortaya koyan ilk kişidir. Perry, bu araştırması sonucunda bireylerin epistemolojik inançlarının gelişimini dokuz aşamadan oluşan dört temel gelişimsel düzeyde açıklamıştır (Akyıldız, 2014; Deryakulu, 2014; Eren, 2006). Bu gelişimsel düzeyler, düalizm (dualism), çoğulculuk (multiplicity), görecelilik (relativism) ve bağlılık (commitment) olarak adlandırılmaktadır.

İlk iki aşama düalizm düzeyindedir. Bu basit düşünme aşamasında doğru ve yanlış kesin ve tartışılmazdır. Doğru bilgiye uzmanlar sahiptir ve bunu öğrenene aktarırlar. Bir sonraki düzey olan çoğulculuk, üçüncü ve dördüncü aşamaları kapsamaktadır. Üçüncü aşamada birey farklılıkların ve belirsizliklerin var olduğunu kabullenir. Gerçeğin halen bilinebilir olması fikri burada da mevcut olmasına rağmen otoritelerin görüşlerine karşı çıkılabilir. Dördüncü aşamada birey, kesin doğruların bulunmadığı alanların, uzmanların yetki alanı dışında olduğunu kabul etmektedir. Birey, bütün görüşlerin eşit derecede geçerli olduğuna ve herkesin kendi fikrinin olabileceğine inanmaya yatkınlık göstermeye başlar. “Fikir” ve “iyi desteklenen fikir” arasında ayrım yapılabilmektedir. Beşinci ve altıncı aşamalar görecelilik düzeyindedir. Beşinci aşamada bireyler ikili (düalist) düşünce biçiminden sıyrılarak ilerleyen aşamalarda gelişimine devam edecek bağlamsal görecelilik fikrine geçiş yapar. Önceki aşama ve gelişimsel düzeylerden en belirgin fark, kişinin kendisini anlam oluşturucu olarak görmesidir. Bilgi karmaşıktır ve düz bir çizgiye sahip değildir. Ancak, bazı durumlarda değişmez doğrular ve yanlışlar mevcuttur. Altıncı aşamada bireyler bilgiyi göreceli, değişken, bağlama dayalı olarak görmektedir ve bu aşamada birey kendi bağlılıklarını seçmek ve doğrulamak ihtiyacını hissetmeye başlamaktadır. Yedinciden dokuzuncu aşamaya kadar en gelişkin düzey olan bağlılık düzeyinde bireylerin sorumluluk, katılım, görecelilik içinde bağlılık pekiştirme üzerine yoğunluk gösterdikleri gözlemlenmektedir. Bireyler, değerlere, kariyerlere, ilişkilere ve kişisel kimliğe yönelik bir bağlılık oluşturur ve bunu doğrulama girişimlerinde bulunurlar. Kişi, karşılaştığı sorun ve durumlar hakkında yetiştikleri toplum ve kültürden bağımsız olarak kişisel yorumlarını geliştirirler. Bu evrede edinilen tecrübe ve düşünceler otoritelerden bağımsız biçimde sorgulanmaktadır (Akyıldız, 2014; Deryakulu, 2014; Eren, 2006; Hofer ve Pintrich, 1997; Perry, 1981; Schommer, 1990). Eren’e (2006) göre, bu modelden anlaşılacağı üzere epistemolojik gelişim süreklilik arz etmemektedir ve evreler arasında belirgin ayrım bulunmadığından dolayı birey, eğitim geçmişi, toplumsal etmenler vb. nedenlerden ötürü epistemolojik gelişimin bütün aşamalarında ilerleme kaydedemeyebilir.

2.1.1.1.2. Kadınların bilme yolları modeli (women's ways of knowing)

Perry, çalışmasında katılımcıları ağırlıklı olarak erkek üniversite öğrencilerinden oluşturmuştu. Perry'nin çalışmasından etkilenen Belenky ve diğerleri (1986), kadınlara özgü bilme yollarını araştırmayı amaçladılar. 90'ı altı farklı bölümde okuyan ya da yeni mezun, 45'i akademik geçmişi olmayıp ebeveynlik ile ilgili yardım ve bilgi sunan insani hizmet kuruluşlarına başvurmuş toplam 135 kadına 'ahlak, bilişsel ve kişisel gelişimlerine yönelik' açık uçlu sorulardan hareketle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildi. Görüşmeler iki saatten beş saate kadar sürdü. Bunun sonucunda araştırmacılar beş temel gelişimsel konumdan oluşan bir epistemolojik model ortaya koydular.

İlk konum olan 'sessizlik' (silence) konumunda kadınlar kendilerini pasif, sessiz varlıklar olarak görmekte, dolayısıyla kendilerini önemsememektedirler. Kadınlar sadece dışarıdan otoriteyi dinleyen kişilerdir. Doğru bilgiye sadece uzmanların sahip olduğuna inanılmaktadır. Otoriteye bağlılık söz konusudur. 'Bilgi alma' (received knowledge) ikinci konumdur. Burada kadınlar Perry'nin düalist yaklaşımına benzer olarak tek bir doğru ve yanlış olduğuna inanmakta, bütün fikirleri iyi ya da kötü olarak algılamaktadırlar. Bilme benliğinin dışında meydana gelmektedir, bu nedenle doğru cevap bir otorite tarafından verilmektedir. Sessizlik konumundakilerin aksine bu konumdaki kadınlar, bilginin kökeninin dışarıda olmasına rağmen bu bilgi hakkında konuşabilirler. Perry'nin düalizm düzeyindeki erkeklerle buradaki kadınlar otorite ile uyumlu olma eğilimi açısından ayrılmaktadır. Bilgi alma konumundaki kadınlar kendilerini otoriteyle tanımlamazlar. 'Öznel bilgi' (subjective knowledge) konumunda artık kadınlar bilginin kaynağını kendileri olarak görmektedirler. Bilginin ele alınış biçimi düalisttir. Uzmanların görüşlerine uzun süreli güven duyulmamaktadır. Kendi deneyimlerini en az başkalarının görüşleri kadar kayda değer görmektedirler. Sezgileri öğrenmede aktiftir. Kadınların düşünme şekillerinden hareketle 'sezgisel his' olarak da tanımlanmaktadır. Bir sonraki konum 'işlemsel bilgi' (procedural knowledge) olarak adlandırılmaktadır. Bu konumda kadınlar, bilgiyi mutlak görmemekte, bilginin yoruma açık olduğuna inanmaktadırlar. Kendi deneyimlerini akıl yürütme, analiz yapma, eleştirel düşünme, vb. işlemlerle yorumlamaktadırlar. İşlemsel bilgi konumu, Perry'nin modelindeki

göreceliliğe denk gelmektedir. Bu konumda bilgi, iki yolla elde edilmektedir. Bağlantısız bilme (separate knowing) temelinde şüphe olan bilgi edinme yoludur. Bu bağlamda, dışarıdan gelen her bilgi aksi kanıtlanıncaya kadar şüpheyle karşılanmaktadır. Uzmanlara karşı güven, iddialarını kanıtladıkları sürece vardır. Bu nedenle bağlantısız bilme akademik bir izlenim vermektedir. Diğer yandan, bağlantılı bilme (connected knowing) inanma temelli olup kadınlar burada empati kurarak bir değerlendirme yoluna gitmektedirler. Burada öğrenmenin amacı, karşı tarafın iddiasını bütünüyle kavrayarak kendi görüşünü karşısındakiyle aynı düzeyde ele almaktır. Böylece, öğrenen için karşıdakinin ne derecede inandırıcı olduğu önemlidir. Beşinci konum olan ‘yapılandırılmış bilgi’ (constructed knowledge) konumunda kadınlar tüm bilgileri mevcut bağlam üzerinden hareketle yorumlamakta, bilgiyi oluşturma aşamasında kendilerini katılımcı olarak gördüklerinden bilginin yapılandırılmasında aktif rol oynamaktadır. Dışarıdan gelen bilgi kişinin kendi bakış açısıyla bütünleşmektedir. Bu konum, öznel ve nesnel bilme stratejilerinin bütünleşmesini temsil etmektedir. Bu konumda yüksek düzeyde belirsizlik mevcuttur çünkü bilgiye karşı inançlar tutarsızlık göstermektedir. Perry’nin modelinde bu konumun bir karşılığı bulunmamaktadır (Akyıldız, 2014; Deryakulu, 2014; Eren, 2006; Golderberger, 1996; Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Perry, 1981; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004). Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli ve kadınların bilme yolları modeli arasındaki en belirgin kavramsal farklılık, Perry’nin konumlandırmalarının bilgi ve doğrunun “doğasına” ilişkin açıklayıcı özellikte olması iken Belenky ve diğerlerinin daha çok bilgi ve doğrunun kaynağına yoğunlaşmalarıdır (Hofer ve Pintrich, 1997).

2.1.1.1.3. Tartışmacı uslamlama modeli (argumentative reasoning)

Kuhn (1991), ergenler, gençler, yetişkinler ve yaşlılardan oluşan, tartışmacı düşünme yollarını bulmayı amaçlayan geniş katılımlı bir çalışma yürütmüş, araştırma sonuçları aynı zamanda bireylerin bilgi hakkındaki inançlarıyla ilgili bulgular vermiş, çalışmasının belli bir kısmında özellikle epistemolojik bakış açısına yoğunlaşmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997). Ergen, 20’li, 40’li ve 60’li yaşlarında olan dört katılımcı grup üzerinde çalışılmıştır. Her bir grup 40 katılımcıdan oluşmakta olup eğitim düzeyleri ve

cinsiyetleri eşit olarak dağıtılmıştır. Katılımcılarla her biri 45 dakika süren ikişer mülakat gerçekleştirilmiştir. Bireylere güncel sosyal problemlere ilişkin sorular sorulmuş, verilen cevaplarda akıl yürütme biçimlerinden hareketle epistemolojik görüşleri tasniflendirilmiştir. Bu gruplandırma sonucunda üç kategoriden oluşan bir model ortaya çıkmıştır. Bunlar mutlakçılar (absolutists), çoğulcular (multiplists) ve değerlendiriciler (evalualists) olarak adlandırılmıştır. Bu model, Perry'nin modeline benzemektedir. Mutlakçılar (absolutists), bilginin kesin ve mutlak olduğuna, uzmanların bilgisinin kesin ve doğru olduğuna inanmaktadır. Aynı şekilde, uzmanlık bilmenin temelidir. Bu yüzden uzmanların bilgisinin kesin olduğuna inanmaktadırlar. Mutlakçılar kendi fikirlerini keskin bir açıklıkta ifade etmektedirler. Çoğulcular (multiplists), mutlakçıların aksine uzman bilgisinin kesin doğru olduğunu reddetmektedirler. Bu nedenle genel olarak uzmanlara şüpheyle yaklaşmaktadır çünkü uzmanlar arasında tutarsızlık ve görüş ayrılıkları mevcuttur, bu da bilginin mutlaklığının olmadığını göstermektedir. Çoğulcular, gerçekler üzerine duygu ve fikirlerine daha ağırlık vermektedirler. Bütün fikirlerin aynı geçerliğe sahip olduğundan hareketle, kendi düşüncelerini uzmanlarla aynı düzeyde görme eğilimindedirler. Değerlendiriciler (evaluatists), kesin ve mutlak bilginin olmadığını savunmaktadırlar. Uzmanların bilgisinin sahip oldukları bilgilerden daha doğru olabileceğini kabul etmekle birlikte kendi görüşlerinin diğer görüşlerle karşılaştırılması ve değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. (Akyıldız, 2014; Deryakulu, 2014; Golderberger, 1996; Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Kuhn, 1991; Kuhn, 1993; Perry, 1981; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004).

2.1.1.1.4. Epistemolojik yansıtma modeli (epistemological reflection model)

Baxter Magolda (1992), Perry (1977) ile Belenky ve diğerlerinin (1986) yaptıkları çalışmalardan esinlenerek öğrencilerin düşünme yollarını nitelendirmek amacıyla rassal seçilen 101 öğrencinin (51'i kadın, 50'si erkek, 3'ü azınlık gruplarından) katılımıyla 1986 yılında başlayıp beş yıl süren boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın asıl amacı, araştırmacının lisans ve önlisans öğrencileri arasında yaptığı çalışmalar sonucu geliştirmiş olduğu Epistemolojik Yansıtma

Ölçeğinin (Measure of Epistemological Reflection) geçerlik çalışmasını yürütmekti. Her yıl öğrencilere açık uçlu sorular sorularak mülakatlar yapılmış ve daha sonra doldurulup geri verilmek üzere Epistemolojik Yansıtma Ölçeği verilmiştir. Beş yıl sonunda 101 katılımcıdan 70 bütün veri seti elde edilmiş ve bu veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın ilk yılında yapılan mülakatlar, altı epistemolojik gelişim alanından bahsetmek üzere tasarlanmıştır. Bunlar sırasıyla ‘öğrenenin rolü’, ‘öğretmenin rolü’, ‘akranların rolü’, ‘öğrenmenin değerlendirilmesi’, ‘bilginin doğası’ ve ‘karar verme’ olarak gruplandırılmıştır. Takip eden yıllarda ‘öğrenmenin doğası’, ‘okul/sınıf dışında öğrenme’, ‘öğrenme yaşantıları karşısında öğrencilerin değişimleri’ başlıklarıyla ilgili sorularla değiştirilerek görüşmeler yapılmıştır. Verilen cevapların Perry’nin erkek çoğunlukla çalışması ile Belenky ve diğerlerinin kadınlar üzerindeki çalışması sonucu ortaya çıkan bulguların farklılığından hareketle, Magolda, cinsiyete bağlı muhtemel sonuçlar üzerine yoğunlaşmıştır.

Magolda bu modelinde bilginin ne olduğuna, bilmenin nasıl gerçekleştiğine cevap arayan dört farklı yaklaşım öne sürmüştür. Bunlar, ‘mutlak (absolute)’, ‘geçiş (transitional)’, ‘bağımsız (independent)’ ve ‘bağlamsal (contextual)’ olarak adlandırılmıştır. Mutlak kategorisindeki bireyler, bilginin mutlak, kesin ve değişmez olduğuna inanmakla birlikte bilginin sadece uzmanlar tarafından aktarıldığına inanmaktadır. Mutlak kategorisi iki tür bilme yolunu içine alır. Bilgileri öğrenmek ve kaydetmek amacıyla destekleyici bir ortamın tercih edildiği ‘alma (receiving)’ yapısı, diğeri de etkin etkileşimin tercih edildiği (sınıfta soru sormak gibi) ‘hakim/egemen (mastery)’ yapılarıdır. ‘Alma (receiving)’ yapısı kadınlar tarafından daha çok tercih edilirken ‘hakim/egemen (mastery)’ yapısı genellikle erkekler tarafından tercih edilmektedir. Mutlak kategorisi, Perry’nin düalist düzeyiyle örtüşmektedir. Bir sonraki geçiş yaklaşımındaki bireyler, uzmanların bütün bilgilere sahip olamayacaklarını fark edip bilginin kesinliğinden şüphe etmeye başlamaktadırlar. Bu gruptaki kişilerin bir kısmı, ağırlıklı olarak kadınlar, hem kendi düşüncelerini, hem de başkalarının fikirlerini bütünleştirerek (interpersonal) öğrenme taraftarıyken erkeklerin çoğunlukta olduğu diğer kısmın kendi düşünme yapılarına daha çok başvurdukları (impersonal) saptanmıştır. Bu yaklaşımın Perry’nin modelindeki karşılığı çoğulcu yaklaşımdır. Bağımsız kategoridekiler, uzmanları bilginin tek kaynağı olarak görmemekte, şahsi

düşüncelerinin de eşit derecede geçerli olduğuna inanmaktadırlar. Bu yaklaşımda da iki tür öğrenme eğilimi vardır: Çoğunlukla kadınlar tarafından tercih edildiği gözlemlenen, başkalarının düşünceleri üzerine yoğunlaşma (interindividual pattern) ve genellikle erkekler tarafından tercih edilen, kişinin şahsi düşüncelerini rasyonel bir biçimde ifade etmesi (individual pattern). Perry'nin görecelilik düzeyiyle örtüşmektedir. Son kategori olan bağlamsal yaklaşımdaki bireyler farklı bakış açılarını tartışmaya açmakta, kendi bireysel bakış açılarını yorumlayarak yapılandırmaktadırlar. Diğer düzeylerin aksine, bu kategorideki bireyler için yapılar birbirine yaklaşabilir. Perry'nin ortaya koyduğu görecelilik ve bağlılık düzeyleriyle benzerlik bulundurmaktadır. (Akyıldız, 2014; Baxter Magolda, 1992; Deryakulu, 2014; Golderberger, 1996; Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Kuhn, 1991; Kuhn, 1993; Perry, 1981; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004; Whitmere, 2003).

2.1.1.1.5. Yansıtıcı Yargı Modeli (Reflective Judgement Model)

'Yansıtıcı düşünme' kavramını ilk ortaya atan Dewey (1993, 1938)'in ve Perry (1970)'nin çalışmalarından yola çıkarak King ve Kitchener (1994), akıl yürütmenin altında yatan epistemik varsayımlar üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. 15 yıl süren, lise öğrencilerinden orta yaşlardaki yetişkinlere kadar 1700 katılımcıyla (150 lise mezunu genç, 1100 üniversite öğrencisi, 200 üniversite mezunu, 150 üniversite mezunu olmayan yetişkin) problem çözme esnasında düşünme biçimlerini belirlemek amacıyla mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlarda dört adet yapılandırılmamış soru sorulmuştur. Sorular, "piramitlerin nasıl inşa edildiği", yiyeceklerdeki kimyasal katkı maddelerinin güvenilirliği", "tarafsız habercilik" ve "yaratılış ve evrim" konularından oluşmaktadır. Katılımcılardan önce görüşlerini belirtmeleri ve kanıtlamaları, daha sonra da bilgi ve nasıl kazanıldığı hakkında görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla altı adet tamamlayıcı soruya cevap vermeleri istenmiştir. Gelen cevaplar doğrultusunda yedi gelişimsel evreye sahip bir model ortaya çıkmıştır. 1970'lerin sonlarında başlatılan, kesitsel ve boylamsal desenlerden oluşan çalışmalardan ortaya çıkan bu model pilot olarak uygulanmış ve yeniden düzenlenmiştir. Her bir yansıtıcı yargı aşaması boyunca

araştırmanın odak noktası hem bireyin bilginin doğasına dair düşünceleri, hem de bilgiyi kanıtlama sürecinin doğası üzerine olmuştur.

Model, yedi aşamalı olup üç boyutta açıklanmaktadır. Bu boyutlar, ‘yansıtma öncesi (pre-reflective)’, ‘yarı yansıtma (quasi-reflective)’ ve ‘yansıtma (reflective)’ olarak adlandırılmaktadır. Yansıtma öncesi (pre-reflective) boyutta üç aşama bulunmaktadır. Gelişimin ilk evresi olan bu aşamada bireyler bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanmaktadırlar. Karşılaşılan sorunlara dair kesin bir yanıtın olmayabileceği söz konusu değildir. Bu aşamada bireyler bilginin kesin, basit, somut ve kanıtlanmaya ihtiyacının olmadığını düşünürler. Bilgiler doğrudan gözlem yoluyla yansıtılır. Perry’nin düalist yaklaşımına benzeyen ikinci aşamada bireyler bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanmakla birlikte gözlem yoluyla doğrudan yansıtıldığına, ayrıca uzmanlardan da elde edilebileceğine inanırlar. Üçüncü aşamada bireyler uzmanların aktardıklarıyla elde ettikleri bilgilerin kesin ve mutlak olduğuna dair inançları hala mevcuttur, ancak şahsi düşünce ve inançların geçerli doğrular olmayabileceğine inanmaktadırlar.

Yarı yansıtma (quasi-reflective) olarak adlandırılan ikinci boyutta dördüncü ve beşinci aşamalar bulunmaktadır. Dördüncü aşamada birey, bilginin kesin ve mutlak olmayacağına inanır ve bilginin şüpheli bir yapıda olduğunu fark eder. Beşinci aşamada kişi, bilginin kişisel algılama ve değerlendirme kıstaslarına bağlı olduğuna inanır ve bu nedenle bilginin bağlamsal ve öznel bir yapıya sahip olduğunu ifade eder.

En gelişmiş üçüncü boyut yansıtıcı düşünme (reflective thinking) olarak adlandırılmıştır ve altıncı ve yedinci boyutları kapsamaktadır. Altıncı boyutta birey artık bilgilerin çok değişik kaynaklardan elde edilen verilerin değerlendirilmesi yoluyla kişisel olarak yapılandırıldığına inanmaktadır. Yedinci ve son aşamada da bireyler bilginin karmaşıklığını kabul etmekte olup ayrıca bilginin bağlamında anlaşılması ve tekrar değerlendirilmelere açık bir yapıda olması gerektiğine inanmaktadırlar. (Akyıldız, 2014; Deryakulu, 2014; Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; King ve Kitchener, 1994; King, Kitchener, Wood, Parker ve Davison, 1983; Kitchener, King, Wood, ve Davison, 1989; Kitchener, 1983; Kitchener, 1986; Kitchener ve King, 1981; Kitchener ve diğ.,

1984; Kitchener ve diğ., 1993; Perry, 1981; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004;).

Perry'nin çalışması sonucu ortaya çıkan epistemolojik inanç modelleri gelişimsel nitelikte olup aşamalıdır ve yukarıda açıklandığı üzere birbirleriyle büyük benzerlik taşımaktadır. Hofer ve Pintrich (1997), bu modelleri aşağıdaki gibi karşılaştırmıştır.



Tablo 2.1. Tek boyutlu epistemolojik gelişim modellerinin karşılaştırılması (Hofer ve Pintrich, 1997).

Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli (Perry)	Kadınların Bilme Yolları Modeli (Belenky ve diğ.)	Epistemolojik Yansıtma Modeli (Baxter Magolda)	Yansıtıcı Yargı Modeli (King ve Kitchener)	Tartışmacı Uslamlama Modeli (Kuhn)
Konular	Epistemolojik Bakış Açları	Bilme Yolları	Yansıtıcı Yargı Aşamaları	Epistemolojik Görüşler
Düalizm	Sessizlik Bilgi Alma	Mutlak Bilme	Yansıtma Öncesi Düşünme	Mutlakçılar
Çoğulculuk	Öznel bilgi	Geçişsel Bilme	Yarı-yansıtıcı düşünme	Çoğulcular
Görecelilik	İşlemsel bilgi (a) bağlantılı bilme (b) bağlantısız bilme	Bağımsız bilme		Değerlendiriciler
Bağlılık	Yapılandırılmış bilgi	Bağlamsal bilme	Yansıtıcı düşünme	

2.1.1.2. Çok boyutlu epistemolojik modeller

Schommer (1990), epistemolojik modelleri ortaya koyan diğer araştırmacılar gibi Perry'nin çalışmasından hareketle kişisel epistemolojiyi açıklamaya çalışmış, daha önce ortaya atılan modellemelerden farklı olarak, epistemolojik inançların birbirlerinden bağımsız gelişebileceğini, birden fazla boyutta olabileceğini ve bireyin bu boyutlara farklı düzeyde sahip olabileceğini öne sürmüştür. Bunun üzerine çok boyutlu epistemolojik inanç modeli ortaya çıkmıştır. Bu bölümde Schommer'in çok boyutlu epistemolojik inanç modelinin açıklanması yer almaktadır.

2.1.1.2.1. Schommer'in çok boyutlu epistemolojik inanç modeli

Epistemolojik inançların akademik başarı ve anlama/kavrama üzerindeki etkisini araştıran Schommer (1990, 1992, 1993), daha önce yapılan çalışmalardan daha nicel yapıda, inançların bileşenlerine daha analitik bir bakış açısıyla yaklaşan bir araştırma programı geliştirmiştir. Perry'nin şemasını üstkavrama (metacomprehension) ile ilişkilendirmeyi amaçlayan başka bir çalışmasındaki çelişkili sonuçlar, epistemolojik inançların tek boyutlu ve belirli aşamalarda gerçekleştiği yönündeki görüşe karşı çıkmasına neden olmuştur. Schommer (1990), bilme hakkındaki inançların tek boyutlu olamayacak kadar karmaşık olduğunu ifade etmiş, Perry'nin çalışmasının yanı sıra Dweck ve Leggett (1988)'in zekanın doğası hakkındaki araştırmasından ve Schoenfeld (1983, 1985, 1988)'in matematik hakkındaki inançlar üzerine yaptığı çalışmalarından faydalanan Schommer, epistemolojik inançların bağımsız boyutlarda geliştiği, sabit aşamalı olmayan bir inanç sistemi oluşturmuştur. Bu inanç sisteminde beş adet bağımsız boyut bulunmaktadır. Bu boyutların "bağımsız" olarak nitelenmesinin nedeni de inançların eş zamanlı olmayıp farklı oranlarda geliştiğini ifade etmektir (Schommer Aikins, 2004; Schommer-Aikins ve Walker, 1997; Schommer ve Dunnell, 1997; Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001).

Schommer-Aikins (2004), çok boyutlu epistemolojik inanç gelişim modelinin daha önce ortaya konulan modellerden farkını altı özellikte ifade etmiştir. Bunlar,

1. Öğrenme hakkında inanç eklemek,
2. Farklı ve bağımsız inanç tanımlamaları yapmak,
3. Gelişimin eş zamanlı olmayabileceğini ortaya koymak,
4. Denge gereksiniminin farkına varmak,
5. İnançları isimlendirmeyi tanıtmak,
6. Niteliksel değerlendirmeyi tanıtmak.

Schommer, epistemolojik inançlarla ilgili 63 kısa ifadeden oluşan, 5'li Likert ölçeğinde 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e kadar (kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiş bir anket geliştirmiştir. Bir kısmı doğrudan Perry'nin eğitim değerleri listesinden alınan, diğerleri de Schoenfeld (1983, 1985)'in ve Dweck ve Leggett'in (1988) ölçeklerinden uyarlanmış beş boyut ortaya atmış, her bir boyut için en az iki alt madde hazırlamıştır. Bu maddeler, eğitimlerine devam eden öğrenciler üzerinde uygulanmadan önce eğitim alanında uzmanlaşmış üç psikolog tarafından gözden geçirilmiş ve 12 alt madde altında gruplandırılmıştır. Faktör analizi yapıldıktan sonra dört faktöre ayrıldı. Bunlar, *sabit yetenek*, *hızlı öğrenme*, *basit bilgi* ve *kesin bilgi* olarak adlandırıldı (Hofer ve Pintrich, 1997).

Sabit yetenek kavramı, bazı kişilerin zekanın sabit, değişmeyen bir varlık olduğuna, bazılarının ise geliştirilebilir olduğuna inandıklarını ifade eden bir kavramdır. Bu ifade Dweck ve Leggett'in (1988) çalışmalarından alınmıştır. Yeteneğin doğuştan sabit olduğuna dair inançtan başlayarak yeteneğin geliştirilebilir olduğuna kadar uzanan inancı ifade etmektedir. Schommer tarafından yapılan analizde üç alt maddenin birkaç çalışma boyunca bu faktör üzerinde olduğu tespit edilmiştir. İlgili alt maddeler; *Nasıl öğreneceğini öğrenemiyor* (örneklem maddesi: "Kişisel gelişim kitapları çok faydalı değil"), *Başarının çok çalışmayla ilgisi yok* (örneklem maddesi: "Zeki öğrencilerin okuldaki derslerde iyi olmaları için çok çalışmalarına gerek yok"), *İlk seferde öğrenmek* (örneklem maddesi: "Bir ders kitabından edinilecek bilgilerin neredeyse tamamı ilk okuma esnasında gerçekleşecektir") olarak sıralanmaktadır. *Öğrenme yeteneği doğuştan gelmektedir* alt maddesinin (örneklem maddesi: "Uzman, bir alanda özel bir yeteneği olan kişidir"), Sabit Yetenek faktörünün altında olabileceği varsayılmasına rağmen devamlı olarak orada kalmamıştır. Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmalarda bu

alt madde Hızlı Öğrenme faktörü kapsamındadır (Hofer ve Pintrich, 1997; Aksan, 2006; Aksan ve Sözer, 2007).

Hızlı Öğrenme kavramı, bireylerin bazılarının öğrenmenin ya hızlı şekilde gerçekleştiğine ya da hiç oluşmadığına, bir kısmının da aşamalı olarak gerçekleştiğine inandıklarını ifade eder. Sadece *Öğrenme Hızlıdır* (örneklem maddesi: Başarılı öğrenciler hızlı öğrenir) alt maddesi istikrarlı bir biçimde bu faktör üzerinde bulunmaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Basit Bilgi faktöründe “bilgi ayrıdır/tekildir” görüşünden “bilgi, birbirleriyle son derece ilintili kavramlardır” görüşüne uzanan, belirsiz inançları ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle, bilgi ayrı ayrı parçalarla en iyi şekilde tanımlanabilir inancından bilginin birbiriyle ilişkili karmaşık bir ağ olduğuna kadar uzanan inancı temsil etmektedir. Bu faktör *Belirsizlikten Kaçınma* (örneklem maddesi: “Sonu olmayan filmlerden hoşlanmam”), *Tek Cevap Arama* (örneklem maddesi: “Birçok kelimenin tek anlamı vardır”) ve *Bütünsellikten Kaçınma* (örneklem maddesi: “Ders çalışırken belirli olgulara bakarım”) alt maddelerini kapsamaktadır. Ancak, her bir madde için iki ya da üç alt madde bulunmasına rağmen sadece bir tanesi sürekli olarak bu faktör altında bulunmuştur. İlgili madde *Kesin Bilgi* maddesidir (alt madde: “Bilgi Kesindir”, örneklem maddesi: “Kesin olan tek şey belirsizliğin kendisidir”). *Kesin Bilgi*, bilginin kesin ve mutlak olduğuna dair inançla bilginin içinde bulunduğu bağlama göre geçici, değişebilir ve gelişebilir bir biçimde olduğuna dair inancın arasında kavramsallaştırılmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Schommer (1990, 1994)’in modelinde yer alan boyutlar şu şekilde özetlenebilir. (Şekil 2.1).

Gelişmemiş (Naive) İnançlar (-) —————> (+) Gelişmiş (Sophisticated) İnançlar

Otorite Bilgiye sadece uzmanlar sahiptir ve bilgiler onlar tarafından aktarılmaktadır.	Bilginin Kaynağı	Akıl Bilgi bireylerin kendi çıkarımları ile üretilir.
Kesin Bilgi değişmez, kesin ve mutlaklıdır.	Bilginin Kesinliği	Değişir Bilgi devamlı gelişen bir yapıda olduğu için değişir.
Basit Bilgi ayrı parçalar/kalıplar biçimindedir.	Bilginin Yapısı	Karmaşık Bilgi birbiriyle ilintili ve karmaşık biçimdedir.
Doğuştan Öğrenme yeteneği doğuştan gelir.	Öğrenme Yeteneği	Sonradan sahip olunan Bilgiler tecrübe ederek elde edilir.
Hızlı Öğrenme hızlı gerçekleşir ya da hiç oluşmaz.	Öğrenme Hızı	Yavaş Öğrenme kademeli gerçekleşir ve yavaş olabilir.

Şekil 2.1. Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç gelişim modeli (Schommer, 1990, 1994)

Şekil 2.1'de belirtildiği gibi Schommer (1990, 1994)'e göre epistemolojik inançlar, bir devamlılık içinde gelişmemiş inançlardan (naive) gelişmiş inançlara (sophisticated) doğru bir gelişim gösterir. Örneğin, naif epistemolojik inançlara sahip bir kişiye göre bilgi basit, kesin, net ve belirlidir. Ona göre bilgilere sadece uzmanlar sahiptir ve değişmezler. Düşünceler hemen öğrenilebilir ya da hiç öğrenilemez. Öğrenildiklerinde sabit kalırlar. Öğrenme bir yetenektir ve doğuştan gelir. Diğer yandan, gelişmiş (s sofistike) epistemolojik inançlara sahip birey, bilginin karmaşık bir yapıda olduğuna, kesin bilginin olmadığına, tecrübe ile edinilebileceğine, mantıksal düzlemde yavaşça öğrenilebilir olduğuna ve bu bilgiyi öğrenenin yapılandırabileceğine inanmaktadır (Schommer, 1990, 1994; Chan, Elliot, 2004). Ancak, bireylerin epistemolojik inançları, birbirinden bağımsız ve farklı düzeyde ortaya çıkabilir. Bir başka ifadeyle bireyin bazı inançları gelişmiş olabilirken diğer inançları naif (gelişmemiş) olabilir. Aksan (2006), bunun sebebini, epistemolojik inançların birbirinden bağımsız yapılar olmasıyla açıklar. Mesela, bilginin karmaşık yapıya sahip olduğuna inanan bir kişi, yine de bilginin değişmeyeceği inancından vazgeçemeyebilir.

2.1.2. Öğretim stilleri

Öğretmen, hedeflenen öğrenmeyi öğrenci ve öğrenme ortamının özelliklerine uygun biçimde olayları seçme, uygulama, düzenleme ve denetleme rolünü üstlenen bir rehber ve yönetici konumunda olmasından dolayı önemli bir yere sahiptir (Senemoğlu, 2012). Her bir öğrencinin farklı öğrenme alışkanlıkları ve stilleri olduğu gibi, bir birey olan öğretmenin de öğretim faaliyetlerini yürütürken kendine özgü bir tarzı olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, öğretim kavramının çeşitli tanımları bulunmaktadır. Fidan (1985), öğretimin tanımını “hedeflerle tanımlanmış/belirlenmiş davranışların öğrenene kazandırılabilmesi için oluşturulan öğrenme yaşantıları süreci” olarak yapmıştır. Oğuzkan (1985), “öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinlikleri düzenleme, gerekli araç-gereçleri temin etme ve rehberlikte bulunma eylemi” olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2012)’na göre öğretim, “içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir”.

Fransızca kökenli “stil” kelimesinin tanımı TDK (2018) güncel Türkçe sözlükte “üslup, biçem” olarak yapılmıştır. Bu tanımdan hareketle, genel anlamda stilin kişiye özgü davranışların bütünü olduğu söylenebilir. Fischer ve Fischer (1979)’e göre stil, “farklı içeriklerde bile sabit, bireyin davranışında sürekli gözlemlenen bir niteliktir”. Son yıllarda eğitim alanında üzerinde çok durulan öğretim stili kavramının ise eğitimciler tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımların birkaçına aşağıda yer verilmiştir.

Dunn ve Dunn (1979)’a göre öğretim stili, öğretmenlerin öğretim programına, öğretim yöntemlerine, öğretim ortamlarına, kullandıkları araç ve gereçlere karşı tutumlarıdır. Fischer ve Fischer (1979)’e göre öğretim stili, öğretmenin öğretim faaliyetlerini yürütürken benimsediği ve tutarlı olarak ortaya koyduğu davranışların bütünüdür. Ellis (1979), öğretim stillerini öğretmenin öğretim yaparken ortaya koyduğu davranışların tümü olarak açıklamıştır. Gregorc (1979), bu kavramın öğretmenin uyguladığı yöntem ve teknikten ibaret olmadığını, öğrenci öğretmen etkileşiminde bir temel olduğunu ifade etmektedir. Reinsmith (1994), öğretim stillerini öğretmenin

öğrencilerle olan etkileşimi ve bu etkileşimdeki farkındalığını yansıttığı bir doğa olarak tanımlar ve böylece öğretmenin, öğretim stillerine dayanarak bilgi aktarımı, rehberlik ve öğrencilerle etkileşimlerini gerçekleştirdiğini ifade eder. Maden (2012), öğretim stillerinin hedeflenen öğretimin yapılması esnasında öğretmenin deneyimlerinden yola çıkarak kendilerine has bir biçimde aktarma, paylaşma ve sunma şekli olduğunu ifade etmektedir.

Heimlich ve Norland (2002), öğretim stillerini şu ifadelerle açıklamıştır.

“Herhangi bir eğitim durumunda bir takım unsurlar sabittir: Bulunduğu çevreye fiziksel ve duyuşsal tepkide bulunan her bir öğrenen ya da bir grup öğrenen ile içeriği aktaran ya da içeriğin kavranmasına yardımcı olan bir öğretmen vardır. Bu beş unsur – öğretmen, öğrenci, grup, içerik ve çevre, bir öğretme ve öğrenme etkileşimi modelini oluşturur. Her bir unsur her öğrenme-öğretme durumunda mevcuttur, ancak bunların arasındaki ilişkiler ve önem durumları değişmektedir. Bu farklılığın bir kısmı içinde bulunulan duruma, daha da önemlisi, öğretmenin her bir unsura dair ilişkilere ve verdiği öneme dair kişisel inançlarını nasıl işlevsel kıldığına dayanmaktadır. Öğretim stilleri, öğretmenin inançlarını, değerlerini ve davranışlarını kapsamaktadır çünkü öğrenme-öğretme etkileşiminin nasıl olacağı bunlarla doğrudan ilgilidir”.

Grasha (1996, 2002, 2003), öğretim stillerini genel anlamda öğretmenin öğrencilerle etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak ortaya koydukları davranışlar olarak tanımlar. Daha özel anlamda ise öğretim stiline, öğretmenin sınıf ortamında eğitim-öğretime dair birçok bileşen (sınıf içi davranışları, performansı, pedagojik alan bilgisi, vb.) hakkında sahip olduğu bilgilerin özel bir yansıması olduğunu, söz konusu stillerin öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini, öğretmenin bilgiyi sunuş şeklini ve öğretimsel davranışlarını kapsadığını belirtmektedir.

Knowles (1970), öğretmenin öğrenme ikliminin doğasına etki eden en önemli unsur olduğunu öne sürmüştür. Benzer biçimde Kuchinskas (1979), öğretmenin stiline sınıf içinde her şeyin ve herkesin üzerinde en bariz görülen etki olduğunu bulmuş ve öğretme stillerinin öğrenmede herhangi bir başka etkenden daha etkili olduğu sonucuna varmıştır (akt. Conti, 1985). Öğretim stili araştırmalarının öğretmenlere yaptığı en

büyük katkının süreç boyunca kendilerini inceleme olanağı sunması ve bu inceleme sonucunda kazanacakları öğretmenlik deneyimleri olduğu söylenebilir. Böylece öğretmenler, öğrencilere yönelik en uygun öğretim deneyimini uygulama fırsatına sahip olurlar. Bunların yanı sıra, öğretim stili bilgisine sahip öğretmenlerin, öğretimin doğası hakkında daha rasyonel bilgiye sahip olmalarına, çeşitli öğretim stillerinden hangisinin ya da hangilerinin etkili olduğu konusunda daha isabetli seçimler yapabilmelerine ve öğretimlerinin hangi alanlarının iyi, hangi alanlarının eksik olduğu ve nasıl geliştirilmesinin tespit edilebilmesine imkan tanımaktadır. Bu yönüyle öğretmenlerin öğretim stillerinin belirlenmesinin öğretmenlik mesleğine uygunluklarını ve kişilik özelliklerinin farkına varmaları yönleriyle değerli olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin daha nitelikli öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlerin öğretime dair fikirlerini tespit etmek ve bu fikirleri öğretimleriyle bütünleştirmek hususunda çözüm yollarını aramak kadar öğretmenlerin kendilerini keşfetmeleri hususlarında öğretim stili araştırmaları önem taşımaktadır. Özetle, öğretim stilleri ile ilgili araştırmaların hem öğretmenlere, hem de öğrencilere büyük katkı yapacağı söylenebilir (Üredi, 2006).

Bir öğretmen, genelde öğretmen ya da öğrenci merkezli veya disiplin merkezli gibi çeşitli öğretim stillerine sahip olabilir. Öğretim stilinin belirlenmesinde ulaşılabilecek hedeflerin doğasını, öğrencilerin motivasyon derecesini, öğrencilerin yeteneklerini ve öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak öğretim stillerini belirleyen etkili öğretmenin özelliklerinden biri, öğretim stilini ve stratejilerini değiştirebilme yeteneğidir. Elbette ideal bir öğretim stilinin olduğu söylenemez. İlgili literatür incelendiğinde çok çeşitli öğretim stilleri modellerinin olduğu görülmüştür. Bu modeller aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.1. Öğretim stili modelleri

Öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışları araştırmacılar tarafından incelenmiş, birçok farklı öğretim stili modeli ortaya atılmıştır. Bu bölümde Dunn ve Dunn'ın, Fischer ve Fischer'in, Witkin'in, Ellis'in, Brostrom'un, Joyce ve Weil'in,

Broudy'in, Butler'ın, Heimlic ve Van Tilburg'un, Brekelmans, Levy ve Rodrigez'in, Quirk'in, Borich'in, Levine'nin, Mosston'un ve son olarak da bu araştırmanın teorik çatısını oluşturan Grasha (1996)'nın öğretim stili modelleri açıklanacaktır.

2.1.2.1.1. Dunn ve Dunn'ın öğretim stili modeli

Dunn ve Dunn (1979), öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğretim yapma eğiliminde olduklarını ifade etmiş ve öğretim stilini öğretmenlerin öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ortamlarına ve araç-gereçlerine yönelik tutumları olarak tanımlamış, bir öğretim stilinin diğerinden daha iyi olmadığını, öğretim stillerinin farklı konum ve duruma göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Dunn ve Dunn (1979), öğretim stilini belirleyen dokuz unsuru aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

1. Eğitim Felsefesi (Educational Philosophy): Bu stile sahip öğretmen eğitimin amaçlarını, bireye, topluma, ülkeye ve dünyaya olan faydasını tartışır.
2. Öğrenci Tercihleri (Student Preferences): Öğrencilerin kişilikleri ve davranışları öğretmene öğretimi yaparken sınıfa yaklaşımı hakkında yol gösterir.
3. Öğretimi Planlama (Instructional Planning): Öğrenciye ya da bir grup öğrenciye yönelik eğitsel teşhisleri, ihtiyaçları, değerlendirmeleri vb. analizleri tanımlar.
4. Öğrencileri Gruplandırma/Sınıflandırma (Students Grouping): Öğrenmenin sosyal biçimde oluşmasına bir öğretmenin ne kadar izin verdiği ile ilgilidir.
5. Sınıf Düzeni (Room Design): Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak adına öğretmenin eğitsel alanı kullanım biçimini ifade eder.
6. Öğretim Alanı (Teaching Environment): Öğretmenin öğretimi nasıl planladığı, öğrencilere sunduğu seçeneklerin sayısı ve türlerini, farklı stillere sahip öğrenciler için ihtiyaç duyulması halinde ne gibi önlemler aldığı ile ilgilidir.
7. Öğretim Özellikleri (Teaching Characteristics): Bir öğretmenin sahip olduğu değerler ve standartlara ilişkin olup öğretmenin esnekliğinin derecesini, neyin önemli olduğu ve ne kadar öğretileceği konusundaki algılarını,

öğrencinin ne kadar yönlendirmeye ve yönetilmeye ihtiyacı olduğunu kapsamaktadır.

8. Öğretim Yöntemleri (Teaching Methods): Öğretmenin farklı öğretim yöntemlerini işe koşarak öğrencilerin derse katılımlarını sağlamasıyla ilgilidir.
9. Değerlendirme Teknikleri (Evaluation Techniques): Öğretmenin, öğrenci başarısını belirlemede kullanılan teknikleri içermektedir.

Dunn ve Dunn (1979), öğretmenlerin çoğunlukla öğrendikleri şekilde öğretim yaptıkları gerçeğini göz önünde bulundursalar da aynı öğretim stiline kullanılması bütün öğrenciler üzerinde etkili olmadığını farkedilmesi durumunda başka öğretim stillerinin denenmesine yol açabileceğini söylemektedirler. Öğretim stili tercihinin öğretim esnasında içinde bulunulan şart ve durumlara bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini ifade eden Dunn ve Dunn (1979), bu tercihlerin belirlenmesinde öğretim planlaması, öğretim yöntemleri ve değerlendirme teknikleriyle birlikte, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi ve eğitim felsefesi boyutlarının incelenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

2.1.2.1.2. Fischer ve Fischer'in öğretim stili modeli

Fischer ve Fischer (1979), öğretmenleri sınıf ortamlarında gözlemleyerek bir öğretim stili modeli ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, öğretim stili ve öğretim metodu arasındaki farka vurgu yapmış, öğretim stiline birçok teknikte öğrenciye karşı tutarlı davranış olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, onlara göre, iki farklı öğretmen, sunuş yolu ile öğretim stratejisi, küçük grup tartışmaları, görsel-işitsel araçları kullanabilir ancak bu esnada kendilerine özgü bir tarz kullanabilirler. İşte bu belirgin kişisel farklılık öğretme stilleri olarak düşünülebilir.

Fischer ve Fischer'in Öğretim Stili Modeli'nde altı farklı stil tanımlamasına yer verilmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Görev Odaklı (The Task-Oriented): Bu stile sahip öğretmenler öğrenilecek içerik ve materyalleri belirler ve öğrencilerinden belli bir performans

beklerler. Hedeflenen öğrenmeler bireysel temelde belirtilmiş olabilir. Öğretmen, daha önce öğrencilere açıkladığı bir kayıt sistemiyle bir öğrencinin hedeflenen düzeye ne kadar geldiğinin kaydını tutar.

2. İşbirlikçi-Planlayıcı (The Cooperative Planner): Bu stile sahip öğretmenler öğrencilerle işbirliği yaparak öğretim amaç ve araçlarını planlarlar. Bu öğretmenler, hala öğrenme sürecinin yetkilisidir, ancak mesleki geçmişleri ve bir yetişkin olarak geçmiş tecrübeleri aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik ederler. Bu stile sahip öğretmenler öğrencilerin fikirleri sadece dinlemekle kalmaz, aynı zamanda onlara saygı duyarlar. Ayrıca, öğretimin bütün düzeylerinde öğrenci katılımını teşvik eder ve desteklerler.
3. Çocuk Merkezli (The Child-Centered): Öğretmen, öğrencilerin ne öğrenmek istediklerine odaklanır ve ilgilerini ne çekiyorsa ona göre öğretim imkanı sunar. Anlık hazırlanan program tam olarak bu stile uygundur. Çünkü öğretmen tarafından önceden planlama çocuğun ilgisini ve merakını arka plana atmaktadır. Ancak, bu stil çok nadir olmakla birlikte sınıftaki yetişkin-çocuk oranı ve yetişkin sorumlu çevresi göz önüne alındığında, bazı ilgilerin teşvik edileceği, bazılarının ise görmezden gelineceği ya da caydırılacağı için en saf biçiminde düşünmek imkansızdır.
4. Konu Merkezli (The Subject-Centered): Bu stildeki öğretmen örgütlenmiş içeriğe daha çok önem vermektedir. Bu stile sahip öğretmenler, öğrenme çok az olsa bile konuyu anlatarak öğretimi tamamladıklarını düşünürler.
5. Öğrenme Merkezli (The Learning-Centered): Bu stile sahip öğretmenler hem öğrencinin öğrenmesine, hem programda belirtilmiş hedeflere hem de içeriğe eşit önem vermektedirler. “Konu Merkezli” ve “Çocuk Merkezli” yaklaşıma dair aşırı ilgiye karşı çıkarlar.
6. Duygusal Olarak Heyecan Verici ve Duygularını Ön Planda Tutmayan (The Emotionally Exciting and Its Counterpart): Bu stile sahip öğretmenler kendi duygularını yoğun bir şekilde öğretime dahil ederler. Öğrenme-öğretme süreçlerine azimle başlarlar ve sınıflarını duygu yoğunluğu olan, heyecan verici bir atmosfere sokarlar. Bu stilin tam tersine sahip öğretmenler de sınıf ortamında öğrenci duygularını bastırır ve rasyonel süreçleri ön planda

tutarlar. Öğrenme duygudan yoksun olsa da tıpkı duygusal olarak heyecan verici öğretmenlerin sınıflarında olduğu gibi anlamlı ve belirgin olabilir (Fischer ve Fischer, 1979; Üredi, 2006).

2.1.2.1.3. Joyce ve Weil'in öğretim stili modeli

Joyce ve Weil (1978a, 1978b, 1996, 2000), duruma özel öğrenme ortamı türleri ve öğretmen yaklaşımlarını açıklayan öğretim modelleri üzerine yaptıkları çalışmalarında öğretimin farklı öğrenme stillerine hitap etmesi için tasarlanması gerektiğini ve öğretimin aralarında belirgin farklılıkların olduğu birçok modelden oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Daha önce öğretmen davranışları üzerine yapılan araştırmaların aksine, araştırmacılar öğretim modelleriyle öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışları eşleştirmeyi ön kabul olarak görmemekle birlikte öğretmenin öğrencinin farklı öğrenme stillerine en iyi şekilde hitap edecek geniş çapta öğretme yaklaşımlarını edinmelerini amaçlamaları gerektiğini söylemişlerdir (Joyce ve Weil, 1996; akt. Harris, 1998).

Joyce (1996), öğretim stilleri modellerini dört başlık altında toplamıştır (Harris, 1998; Üredi, 2006).

1. Bilgiyi İşleyen Yaklaşımlar (Information Processing Approaches): Bu yaklaşımlar, bilginin örgütlenmesine, problemlere çözüm üretmeye odaklanırlar. Bu gruptaki stile sahip öğretmenlerin bazıları öğrenciye kavramları ve bilgileri sunar, bazıları da kavramları oluşturmalarına yardımcı olur. Bu stile sahip öğretmenler, doğrudan bilişsel kapasiteye odaklandıkları için öğrencilere bilgiyi yapılandırmalarını öğretirler.
2. Sosyal Yaklaşımlar (Social Approaches): Bu stildeki öğretmenler sosyal bir durumda birlikte çalışmaya önem verir ve aynı zamanda istekli, kuvvetli öğrenme etkinliklerini desteklemek için sınıf içinde işbirliğine dayalı ilişkilerden faydalanmayı ve bütüncül, üretken etkileşim yollarını ortaya çıkarmayı amaçlar.

3. Bireysel yaklaşımlar (Personal Approaches): Bu stile sahip öğretmen, öğretimine bireyin benliğinin penceresinden bakarak başlar. Öğretimdeki amaç, bireylerin kendilerini daha iyi anlamalarına, bireysel gelişimleri için sorumluluk almalarına ve daha kaliteli bir hayata sahip olabilmek adına daha mantıklı ve yaratıcı olmalarına yardımcı olmaktır.
4. Davranışsal Sistem Yaklaşımları (Behavioral System Approaches): Aynı zamanda davranış değişikliği, davranış terapisi ve sibernetik olarak da bilinen bu stile sahip öğretmenler, öğrenmenin en iyi geri dönüt ve düzeltme ile oluştuğuna inanırlar.

2.1.2.1.4. Ellis'in öğretim stili modeli

Öğrenci ve öğretmenleri öğrenme-öğretme alışkanlıklarına göre eşleştirerek sınıflar oluşturan Amerika Birleşik Devletleri'nde, bir ortaokulun bu işlemi yaparken karşılaştıkları zorlukları aşmaları ve bunu daha bilimsel dayanaklara göre yapmaları adına okul idaresi Ellis (1979)'ten danışmanlık hizmeti almıştır. Okul idarecileri ve öğretmenlerle görüşmeleri sonucu, bir öğretim stili modeli ortaya çıkmıştır. Ellis (1979)'in öğretim stili modelinde yedi adet öğretim stili bulunmaktadır. Bunlar:

1. Basitten karmaşığa kavramları öğretme,
2. Bir yapı sağlayan ve bu yapıyı öğrencileriyle tartışan,
3. Konu ve materyalleri seçen ya da öğrencilerinin bunların bir kısmı ya da tamamını seçmesine izin veren,
4. Empati gelişimine imkan sağlayan,
5. Grup tartışmalarında ya da aktivitelerinde katılımı sağlayan,
6. Öğrencilerine hipotezler üretmelerini ve bunları test etmelerini sağlayan,
7. Öğrencilerine yaratıcı problem çözmelerini ve alternatif çözümleri test etmelerini sağlayan.

Üredi (2006), bu modelin ön plana çıkan özelliğinin öğrenme ortamında öğretmenin aldığı kararların dayanağının öğretmenin ihtiyaçlarına, kişilik özelliklerine,

ruh haline vb. göre değil, daha önce test edilmiş ve ispatlanmış bilgiler olduğunu ifade etmektedir.

2.1.2.1.5. Heimlich ve Van Tilburg'un öğretim stili modeli

Heimlich (1990), öğretim stillerinin değer, inanç, tutum, istek, kişisel ve sosyal geçmiş ve kültür tarafından şekillenen, öğrenme-öğretme ortamlarında öğretmenler tarafından tercih edilen davranışlar olduğunu ifade etmiştir. Öğretim stillerinde “duyarlılık” ve “dahil etme” olarak adlandırdığı iki kavram öne sürmüştür. “Duyarlılık”, öğretmenin bir grup öğrencinin ortak özelliklerini “hissedebilmesi” olarak açıklanırken, “dahil etme” de öğretmenin, grupların özelliklerine göre öğrenmeyi daha etkin kılabilmek için tekniklerden faydalanabilme yeteneği ve arzusu olarak ifade edilmektedir (Cano ve diğ., 1992). Bu iki kavramdan hareketle dört öğretim stili ortaya çıkmıştır.

1. Uzman (Expert): Konu merkezlidir. Anlatım yoluyla derslerini yürütür.
2. Sağlayıcı (Provider): Öğrenci merkezlidir, grup tartışmalarını ve gözlem/gösterileri kullanır.
3. Kolaylaştırıcı (Facilitator) : Öğretmen merkezlidir, öğretime önem verir.
4. İmkan Verici (Enabler): Öğrenci merkezlidir, öğrencilerinin hem etkinliği hem de süreci kararlaştırmalarına imkan tanır.

Uzman ve sağlayıcıların öğrencileri öğretime dahil etme seviyeleri düşükken kolaylaştırıcı ve imkan vericilerin yüksektir. Diğer yandan, uzman ve kolaylaştırıcıların duyarlılıkları düşük seviyedeysen sağlayıcı ve imkan vericilerin yüksektir (Cano ve diğ., 1992; Üredi, 2006).

2.1.2.1.6. Witkin'in öğretim stili modeli

Witkin ve diğ. (1977), bilişsel stiller üzerine yaptığı çalışmada bir öğretim stilleri modeli öne sürmüştür. “Alan-bağımlı” ve “Alan-bağımsız” olarak ikiye ayrılan

bu stillerde alan-bağımlılık, çevresine kolayca uyum sağlayan, kurallara edilgen biçimde uyan, bulunduğu ortamdan etkilenen ve bütüncül algıya sahip kişilerin bilişsel stili olarak tanımlanırken alan bağımsızlık, hayatında daha önce karşılaştığı canlı/cansız nesnelere her seferinde detaylı inceleyip farklılıklarını bulmaya eğilimli, çözümsel algıya sahip kişilerin sahip olduğu bilişsel stil olarak ifade edilmiştir (Güven, 2003). Witkin ve diğ. (1977), bu bilişsel stillere sahip öğretmenleri şu şekilde açıklamıştır.

Alan-bağımlı öğretmenler, derslerinde öğrenme içeriğini, araç-gereçleri ve öğrenciler arasındaki etkileşimi bütüncül bakış açısıyla değerlendirirler ve dersleri iyi yapılandırarak sınıfın temposunu yönlendirirler. Bu stile sahip öğretmenin sınıfında öğretmen-öğrenci etkileşimi ve ilişkisi söz konusu değildir. Alan-bağımsız öğretmenler, yüksek katılımı ön planda tutarak derslerini planlarken öğrenci ihtiyaçlarına yönelik ders ortamı hazırlar ve öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini sağlarlar. Örneğin, tartışma yöntemine önem verir. Sınıf ortamında öğrencilere özgü ilişkiler kurulmasına yardımcı olur (Allen, 1988; Lee, 2004; akt. Üredi, 2006).

2.1.2.1.7. Broudy'nin öğretim stili modeli

Broudy (1982), öğretim stillerini üç ana başlık altında toplamıştır (akt. Hudak ve Anderson, 1984).

1. Öğretici (Didactic): Bu stile sahip öğretmen ezberlemeye, alıştırma yapmaya ve özel bilgileri sınamaya önem verir. Genellikle öğrencileriyle arasında mesafe koyan, öğretimi yaparken disiplinden taviz vermeden sınıfı kontrol altına alan bu öğretmenler, başarı testlerinde iyi performans gösteren öğrenciler tarafından övgüyle bahsedilebilmektedirler çünkü sınavlarda gösterilen başarının bu stilde öğretim almalarından kaynaklandığına inanırlar.
2. Problem Çözücü (Heuristic): Öğretici stile sahip öğretmenlerin aksine bu öğretmenler öğrencilerin fikirlerine önem verir. Öğretimdeki amacın öğrencilerin ezberlemeyi öğretmekten çok düşünmeyi öğretmesi olduğuna inanırlar. Sınıflarında tartışma yöntemlerine çok fazla yer verilir. Bu

sınıflardaki öğrenciler derslere zevkle katılırlar ve böylece bu yaklaşıma değer verirler.

3. Danışman (Philetic): Bu stilde en çok vurgulanan şey öğrencilerle öğretmenin ilişkisidir. Bu stildeki öğretmen ılımlı, öğrencilere yaklaşımı olumlu ve her biriyle ilgilidir. Öğrencilerin bakış açısı ve katkılarına büyük önem verilir.

Görüldüğü üzere bu üç stil de birbirinden farklıdır. Her biri “geçerli” görülse de, farklı avantajları vardır. Öğreticinin avantajı belirgin olmasıdır. Hem öğrenci hem de öğretmen başarı beklentilerini ve kriterlerini bilirler. Problem çözücü de, bunun aksine, çıktı tam olarak belli olmadığından öğrenciler beklentiler ve değerlendirme hakkında daha kuşkucudur. Danışman, öğrenciler arasında çok rağbet görse de diğerleri tarafından – özellikle öğreticiler – “çok yumuşak” olmakla itham edilebilir (Hudak ve Anderson, 1984).

2.1.2.1.8. Butler’in öğretim stili modeli

Butler (1987), öğretim stillerini dört kategori altında toplamıştır.

1. Somut Ardışık (Concrete Sequential): Bu stildeki öğretmen aşama aşama öğretim yapar. Düzenli, sessiz bir öğretim ortamını ister. Zamanını ve alanını planlar ve düzenler. Belirgin yönerge ve örnekler kullanır. Gerçek ve pratik ürünler ortaya koyar. Bilgileri kullanır, detaylara önem verir.
2. Soyut Ardışık (Abstract Sequential): Fikirleri mantığa dayalı biçimde örgütler ve onların tartışılmasına önem verir. Önemli noktaları açıklar ve teoriler üretir. Uzman kaynaklarını vurgular ve alan hakkında okumalar yapar. Geleneksel sınıf ortamını tercih ettiğinden öğretmen–öğrenci etkileşimini ön planda tutar.
3. Somut Rassal (Concrete Random): Deneme-yanılma yöntemiyle cevapları bulmayı tercih eder. İleri düzeyde meraklıdır, bu yüzden yeni yöntemleri kullanmayı sever. Bağımsız ve rekabetçidir. Bir durumda risk almadan düşünür ve makul düzeyde risk alır. Öğrenme imkanları oluşturur ve değişim

yaratır. Beyin fırtınasını ve açık uçlu tartışmaları kullanır. Belirli bir öğretim yaklaşımını benimsemez.

4. Soyut Rassal (Abstract Random): Duyguları ön planda tutarak başkalarıyla iyi ilişkiler kurmaya önem verir. Hayal gücü ile bilgiyi içselleştirmeyi öğretir. Doğayı ve sanatı önemser, öğretiminin içeriğinde yer verir. Bir grubun parçası olmayı ve eldekileri başkalarıyla paylaşmayı önemser. Rekabetçi olmayan ortamlar yaratır. Başkalarının kontrolünden uzak, özgür bir ortamı sever. Açık iletişime, kişisel ilgi ve duygusal desteğe önem verir (Butler 1987, akt. Fuller, Norby, Pearce ve Strand, 2000).

2.1.2.1.9. Brostrom'un öğretim stili modeli

Brostrom (1979), öğretmen stillerini dört kategori altında toplamıştır.

1. Davranışçı: Bu stile sahip öğretmenler kazandırılması gereken davranışları önceden planlarlar ve öğrencilerini sistematik bir şekilde bu hedeflere ulaşmaları için motive ederler. Bu stile göre yeni davranışlar, ancak öğrencinin etrafında oluşturulan iyi tasarlanmış yapılarla kazandırılabilir.
2. Yapısalcı: Bu stildeki öğretmenler içeriği detaylı bir şekilde örgütleyerek öğrencilerine parça parça sunarlar. Ölçüt dayanaklı testler ile öğretimin etkililiği değerlendirilir. Öğretmen, bir yandan yeni bilgiler sunarken bir yandan da öğrencilerinin öğretim boyunca ilgili ve meraklı olmalarını sağlar. Akıl bir bilgisayar gibidir ve öğretmen de bir bilgisayar programcısıdır.
3. İşlevselci: Bu stile sahip öğretmen, insanların en iyi yaparak öğrendiklerini, istediklerini yaptıklarında da en iyi performansı ortaya koymaya çalışacaklarına inanmaktadır. İşlevsel olanın öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenci, süreç içinde istekli ve süreç sonunda elde edilecek öğrenme ile motive olmalıdır, aksi takdirde öğretim yapmak bir işe yaramayacaktır. "İşi yaparken" gösterilen performans en iyi sınavdır. İmkan, kendini yönlendirme, düşünme, sonuç alma ve takdir edilme önemlidir. İnsanlar en iyi yaparak yaşayarak öğrenirler.

4. Hümeranist: Bu stildeki öğretmen, nitelikli öğrenmenin insanın kendisini ve başkalarını anlamasına ve kavramasına yardımcı olduğuna inanır. İyi bir insan olmak iyi bir öğrenme hedefi olarak görölmektedir. Ancak, bu öğrenme hedefine ulaşmanın da çok fazla zaman gerektiren bir durum olduğunun farkındadır. Öğrenme, insanın kendi kendini yönlendirdiği bir keşiftir. İnsanlar, başkaları sürece engel teşkil etmedikleri müddetçe doğaldır.

Brostrom'un (1979) bu modeline göre stillerin bir ucunda en fazla öğretmen merkezli davranışçı stil, diğer ucunda da en fazla öğrenci merkezli olan hümanist stil bulunmaktadır. Davranışçı ve yapısalıcı stiller geleneksel öğretim programlarına uygunken; işlevselci ve hümanist stil daha çağdaş, ideal öğretmen tipini ifade etmektedir (Leung, Lue ve Lee, 2003).

2.1.2.1.10. Brekalmans, Levy ve Rodriguez'in öğretim stili modeli

Brekalmans, Levy ve Rodriguez (1993), öğretmenlerin iletişim stillerini gruplandırma ve ayırt etme çalışması yürütürken sekiz farklı öğretim stili ortaya koymuşlardır.

1. Yol Gösterici (Directive): Bu stile sahip öğretmenlerin dersleri iyi yapılandırılmış ve görev odaklıdır. Düzenli, planlıdır ve derslerini zamanında bitirir. Sınıftaki tartışmalarda baskın olmakla birlikte öğrencinin ilgisini diri tutar. Öğrencilere genellikle mesafelidir, ancak zaman zaman yakın ve anlayışlı olabilmektedir. Öğrencilerden beklentileri yüksek olduğundan titiz ve talepkar olarak görölmektedirler. Davranış bozukluğu sergileyen ya da derslere katılmayan öğrencileri doğrudan uyarır. Böylece onların hemen toparlanmasını sağlar.
2. Otoriter (Authorative): Bu stile sahip öğretmenlerin sınıflarında dersler iyi yapılandırılmış, görev odaklı ve keyiflidir. Kural ve usüller bellidir, öğrencilere uyarı yapılmasına gerek yoktur. Derslere katılım yüksek olup

öğrenciler genellikle yol gösterici stildeki öğretmenlerin sınıflarından daha başarılıdır. Öğretmen istekli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışır. Kişisel bir ilgiyle öğrencilerine yaklaşır ve ders boyunca bu devam eder. En sevdiği teknik sunuş yolu olsa da farklı tekniklerden de faydalanmaktadır. Dersler planlı ve iyi örgütlenmiştir. Öğrencileri tarafından “iyi öğretmen” olarak nitelenmektedir.

3. Hoşgörülü ve Otoriter (Tolerant and Authorative): Öğrenci sorumluluğu ve özgürlüğü, bu stile sahip öğretmenlerin en önem verdiği konulardır. Öğrencilerin olumlu tepki gösterebileceği çeşitli teknikler kullanır. Sık sık küçük gruplarla sınıfını düzenler. Sınıf ortamı otoriter öğretmenin sınıfına benzemekle birlikte öğrencileriyle daha yakın ilişkiler kurar. Hem öğretmen hem de öğrenci derslerde eğlenir, ancak bu durumlarda kuralların dışına çıkılmaz. Ufak tefek dikkatin dağıtılmasına neden olan şeyleri görmezden gelir. Öğrenciler herhangi bir şikayette bulunmadan derslere katılır ve hedeflere ulaşmaya çabalarlar.
4. Hoşgörülü (Tolerant): Bu stile sahip öğretmenlerin sınıfları eğlenceli ve destekleyici olduğundan öğrencilerin katılımı yüksektir. Öğrencilerin, yukarıdaki stillere sahip öğretmenlerin sınıflarından daha fazla özgürlüğü vardır ve böylece hem öğretime hem de programa etki edebilmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme stilleriyle konuyu eşleştirme yeteneğini ve kişisel çabasını beğeniyle karşılarlar. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarıyla derslerine devam etmelerini sağlar. Zaman zaman bu durum karışıklığa yol açabilmektedir.
5. Kararsız/Hoşgörülü (Uncertain/Tolerant): Bu stildeki öğretmenler fazlasıyla yardımcıdır ancak sınıflarında çok fazla liderlik göstermezler. Dersleri çok az yapılandırılmıştır, hiçbir zaman tamamlanmaz, programı harfiyen uygulama eğiliminde değildirler. Görev odaklı değildirler ve düzensizliğe hoşgörüyle yaklaşırlar. Bu yüzden sınıf kuralları çok uygulanmaz.
6. Kararsız/Saldırgan (Uncertain/Aggressive): Öğrenci ve öğretmenler birbirlerini rakip olarak görürler ve dersler sürekli öğretmen-öğrenci arasında bir çatışma, rekabet içinde geçer. Öğrenciler dersin düzenini bozmak için hiçbir fırsatı kaçırmazlar. Sınıfta saldırgan bir düzensizlik mevcuttur. Bu

durum sonucunda öğretmen aşırı tepki gösterir, karşılığında ise öğrenciler daha fazla davranış bozukluğu sergilerler. Öğretmen bazen birdenbire sınıfı disiplin altına almaya çalışır, ancak genellikle asıl kabahatli öğrencileri bulamaz. Öğretmenin öngörülemeyen ve tutarsız davranışlarından ötürü öğrenciler hep öğretmeni suçlarlar. Kurallar açıkça belirtilmez. Maalesef bu sınıfta öğrenme en sonda gelen önem derecesine sahiptir.

7. Baskıcı (Repressive): Bu stile sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler derse katılım sağlamazlar ve aşırı derecede uysaldırlar. Kurallara uyarlar, öğretmenin fevri çıkışlarından korkarlar. Öğretmen çok ufak düzensizliklere bile aşırı tepki verme eğilimindedir. Dersler iyi yapılandırılmış olmasına karşın iyi organize edilmemiştir. Öğretmen öğrencilerine çok az yardım eder. Öğrenciler çok fazla soru sormasına müsaade edilmez ve bu desteklenmez. Keyifsiz bir sınıf ortamı vardır.
8. Zorlayıcı (Drudging): Öğretmen sürekli sınıfı kontrol altına almaya çalışır. Başarabilmekle beraber çok fazla enerji sarf etmektedir. Öğrenciler, öğretmen onları motive etmeyi sürdürdüğü müddetçe derse katılırlar. Katılım sağlansa da öğretmen bu sefer sadece konuya odaklanma eğiliminde olur. Konuşmanın çoğunu öğretmenin yaptığı, yeni yöntemlerin denenmediği dersler yapılır. Sınıf atmosferi ne istekli, ne destekleyici ne de rekabetçidir. Öğretmen sürekli sınıf yönetimi üzerine yoğunlaştığı için sanki tükenmiş olarak görülmektedir (Brekalmans ve diğ., 1993).

2.1.2.1.11. Mosston'un öğretim stili modeli

Beden eğitimi için geliştirilmiş olmasına rağmen diğer disiplinlerde de kullanılan bu model, öğretmen kontrollü/merkezli yapıdan öğrenci kontrollü/merkezli yapıya doğru evrilen bir gelişimi açıklamaktadır. Toplam 11 farklı öğretim stiline mevcut olduğu bu modelde hoşlanma, öğrenme ve motivasyon olarak adlandırılan üç alt özelliğe de yer verildiği görülmektedir (Kulinna ve Cothran, 2003). Modeldeki stiller A'dan K'ye kadar harflerle gösterilmektedir.

1. A – Komut (Command): Öğretmen, bir becerinin düzgün yapılabilmesi için ilgili beceriye ait alt becerileri parça parça gösterir. Öğrenciler öğretmenin istediği şekilde ve zamanda beceriyi sergilemeye çalışırlar. Öğretmen geri dönüt sağlar.
2. B – Uygulama (Practice): Spor salonunda farklı becerilerin ya da bir becerinin farklı parçalarının çalışılacağı istasyon düzeneği kurulur. Öğrenciler kendi hızlarına göre bu istasyon hareketlerini yaparlar. Öğretmen ihtiyaç halinde yardımcı olur.
3. C – Karşılıklı (Reciprocal): Öğretmenin tasarladığı görevde iki öğrenci birlikte çalışır. Bir öğrenci çalışırken diğeri onu gözlemler ve geri dönüt verir. Daha iyi geri dönüt için kontrol listeleri kullanılabilir.
4. D – Kendini Kontrol (Self Check): Öğrenciler bir görev üzerinde kendileri çalışır ve kendilerini değerlendirirler. Öğretmen tarafından bir kontrol listesi verilir ve böylece beceriyi öğrenirken kendilerine de geri dönüt verirler.
5. E – Dahil Etme (Inclusion): Öğretmen farklı zorluk seviyelerinde bir öğrenme durumu tasarlar. Öğrenciler çalışmak istedikleri seviyeyi seçme hakkına sahiptirler. Yeteneklerine göre seviyeyi zorlaştırabilir ya da kolaylaştırabilirler.
6. F – Güdümlü (Kılavuzlanmış) Buluş (Guided Discovery): Öğretmen öğrencilerinden bir hareket problemi hakkında çözüm bulmalarını talep eder. Öğretmen, öğrencilerden doğru cevabı bulana kadar bir dizi soru sorar.
7. G – Bir Noktada Birleşen (Yakınsak) Buluş: Öğrenciler mantıksal düşünceleri işe koşarak bir beceri ya da kavramı öğrenmeye çalışırlar. Öğretmen bir soru sorar ve öğrenciler mantıksal düşünceleri aracılığıyla farklı çözümleri düşünürler. Soru hakkında eleştirel düşünme yaparak ve çözümleri deneyerek, tek ve doğru cevabı bulabilirler.
8. H – Farklı Ürün (Divergent Production): Öğretmen öğrencilerinden bir hareket sorusunu cevaplamalarını ister. Öğrenciler farklı çözümleri denerler. Öğrencinin soruyu cevaplandırabileceği birden fazla cevabı vardır.
9. I – Bireysel Tasarımlı Program (Learner's Individual Program): Öğretmen genel konuyu seçer, ancak öğrenme hakkındaki kararları öğrenciler kendileri

alır. Öğretmen sadece neyin öğrenilmesi gerektiğine karar verir, daha sonra rehberlik ederek bireysel bir öğrenme programı tasarlar.

10. J – Öğrenci Planı (Learner Initiated): Öğrenciler neyin öğrenileceğine ve nasıl öğrenileceğine karar verir. Öğretmen ve öğrenciler bazı temel kriterleri koyarlar, ancak öğrenme hakkındaki bütün sorumluluk öğrenciye aittir. İhtiyaç halinde öğretmen yardımcı olabilir.
11. K – Kendi Kendine Öğretme (Self Teaching): Öğrenci öğrenmeye dair her şeye kendisi karar verir. Hatta öğretmenin dahil edilip edilmemesine bile karar verirler. Öğretmen öğrencinin kararlarını kabul eder (Kulinna ve Cothran, 2003; Moston ve Ashworth, 1990; Moston ve Ashworth, 2002).

2.1.2.1.12. Grasha'nın öğretim stili modeli

Grasha, öğretim stillerini açıklamadan önce öğrenme stillerine dayandırarak yaptığı analizde öğretmen davranışlarını tasnif etmiş, bu kategorilerden de yola çıkarak öğretim stillerini beş grupta toplamıştır (Üredi, 2006).

1. Uzman (expert): Geleneksel öğretim anlayışında bulunan ve öğretmen merkezli olan bu stilde öğretmen konunun uzmanıdır. Öğretmen, alanıyla ilgili teori, uygulama ve literatüre hakimdir. Öğrencilerin konuyla ilgili sorularına cevap verir, problemlerini çözer. Ayrıca, öğrencilerine detaylı bilgilendirme yapar, öğrenmenin destekleneceği zamanı ve bunun nasıl yapılacağına karar verir. Öğrencilerin yetkinlik seviyesini yükseltmek için onları çelişkiye düşürecek sorular sorar veya durumlar oluşturur. Öğretmenler kuralcı ve sorgulayıcı rollere sahiptir.
2. Otorite (formal authority): Geleneksel öğretmen merkezli uygulamaların baskın olduğu bu stilde öğretmen, sahip olduğu alan bilgisi ve elde ettiği resmi ve sosyal statü sebebiyle öğrencilerin üzerinde bir otorite sahibidir. Öğretmen, dersi ile ilgili beklentileri ve kuralları açıkça ortaya koyar ve beklentilerin karşılanıp karşılanmadığını ve kurallara uyulup uyulmadığını kontrol eder. Öğrenciye olumlu ve olumsuz dönütler verir. Öğretim rolü olarak öğretmen geri bildirim vericidir.

3. Kişisel model (personal model): Öğretmen burada modeldir. Öğrencilerine nasıl düşünüp davranacaklarına dair bir model sunar. Bunu izlemelerini teşvik eder. Bir diğer ifadeyle öğretmen, öğrencilerine iyi ve doğruyu gösteren bir kılavuz rolü üstlenmiştir. Bu öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, öncelikle gözlem yapmaları ve sonrasında bu gözlemi takip etmeleridir. Bu nedenle öğretim boyunca öğretmenin rehberlik, danışmanlık özellikleri baskındır. Öğretmen çalıştırıcı, model ve geri bildirici öğretim rollerine sahiptir.
4. Kolaylaştırıcı (facilitator): Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını ve koydukları hedefleri anlamaya çalışırlar. Öğretmen öğrenci etkileşimi önemlidir. Öğretmen, öğrencilerinin sorular sormasını, seçenek önermelerini, davranış şekilleri arasında seçim yapmada kullanabilecekleri kriterler geliştirmelerini teşvik eder ve onlara rehberlik eder. Öğretmenin amacı, öğrencinin bağımsız olmasını ve sorumluluk duygusuna sahip olmasını sağlamaktır. Böylece, sınıf içi disiplini sağlamaya çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerle beraber projelerde çalışarak onlara destek olur ve pozitif, teşvik edici üsluplarıyla öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri sağlarlar ve cesaretlendirirler. Öğrencilerin kaygılarını dinlerler, bu kaygıların sebeplerini tam olarak kavramadan herhangi bir yargıda bulunmazlar. Öğretmen, öğretim rolü olarak sorgulayıcı, aktif dinleyici, geri bildirim verici, tartışmayı kolaylaştırıcı rolleri benimsemiştir. İşbirlikçi öğretim ve öğrenci merkezli sınıf süreci hakimdir.
5. Temsilci (delegator): Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerinin özerk bir şekilde hareket etmelerini sağlayarak aynı zamanda sorumluluk almaları ve girişimde bulunmaları konusunda öğrencileri motive eder. Öğrenciler projelerde ve bağımsız takımlarda çalışırlar. Öğretmen bu süreçte öğrencinin sorularını cevaplandırılan ve ürünü değerlendiren kaynak kişidir. Öğrenci merkezli etkinlikler kullanılır. Bu stile sahip öğretmenlerin öğretimlerinde öğrenci merkezli, bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri ön plandadır. Öğretmenin rolü danışman kaynak kişidir (Aktan, 2012; Grasha, 1994a; Grasha, 1994b, Grasha, 1996; Grasha, 2002a; Grasha, 2002b; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000; Tekin, 2017; Üredi, 2006).

Bu beş stilin olumlu ve olumsuz yönleri Çizelge 2.1’de belirtilmiştir.

Çizelge 2.1. Grasha’nın öğretme stili modelindeki stillerin olumlu ve olumsuz yönleri (Grasha, 2002b).

Öğretme Stilleri	Olumlu Yönleri	Olumsuz Yönleri
Uzman	Fazla sayıda bilgi ve beceri kazandırılabilir.	Öğrenme tecrübesi olmayan, görece yeni öğrenenlere fazla bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılırsa öğrencileri olumsuz etkileyip öğrenmeye karşı isteksiz kılacaktır.
Otorite	Beklentiler net ve belirlidir.	Bu stil fazla kullanıldığında esneklik ortadan kalkabilir. Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıkları ikinci plana atılabilir. Katı bir sınıf atmosferi oluşabilir.
Kişisel model	Doğrudan gözlem imkanı vardır, böylece yapılması istenen şey direkt olarak gösterilir. Daha pratiktir.	Öğretmen, kendi yöntem ve tekniklerinin, stillerinin en iyi olduğunu düşünmeye eğilimli olabilirler. Bu yüzden öğrencilerden sadece kendi yollarının benimsenmesini talep ederek başka seçenekleri göz ardı edebilirler.
Kolaylaştırıcı	Öğrencilere esneklik tanınır ve ihtiyaçlarına yoğunlaşmalarına imkan verilir. Farklı seçenekler sunulur.	Çok fazla zaman alır.
Temsilci	Öğretmen, öğrencilerinin bağımsız şekilde öğrenebileceklerini öğretir. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerinde yardımcı olunur. Bir alanda uzmanlaşmak isteyen öğrenciler kendileri hakkında bir vizyona sahip olur.	Öğrencilerin seviye ve becerileri yanlış ölçülürse/saptanırsa, özerklikten çok bağımlı olmaya iter. Bazı öğrencilerin daha yakın danışma hizmeti ihtiyacı oluşabilir.

Her stilin olumlu ve olumsuz yönlerine sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen, öğretim esnasında farklı stile geçiş yaparken çok dikkatli olmalıdır. Öğrencilerin özellikleri ve öğrenme ortamındaki durum ve şartlar dikkate alınmadan stil değişikliğine gidilmesi öğrenmenin gerçekleşmemesine sebep olabilir. Örneğin, belirli bir zamanda bilgi ve becerilerin sunulması gereken durumda kolaylaştırıcı öğretim stili yerine uzman öğretim stili kullanılması daha doğru olacaktır çünkü kolaylaştırıcı stil çok fazla zaman almaktadır.

Aktan (2012)'a göre Grasha, öğretmenlerin sadece bir stili benimsemediklerini, birden fazla stilde görülebilecek davranışlar sergilediklerini belirlemiş, bu sebepten ötürü stiller arasında bir bütünleştirme ortaya çıkarmıştır. Bu bütünleştirmeler dört grupta toplanmıştır.

1. Uzman/Otorite Öğretim Stili: Öğretmenlerin konu alan uzmanlığı ve statüleri belirgindir. Öğretmenler sınıf içi düzeni sağladıklarında öğretim başarıya ulaşabilmektedir. Daha çok bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden bir stildir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri çok az olduğundan dolayı etkileşimin sınırlı olduğu büyük ve kalabalık sınıflarda etkilidir çünkü öğretim çoğunlukla düz anlatım yoluyla yapılmaktadır. Öğrencilerin teşvik edilmesi veya cesaretlendirilmesi söz konusu olmayıp dersle ilgili standartlar üzerinde durulmaktadır. Geleneksel öğretim uygulamalarının özelliklerini yansıtan bu stile sahip öğretmenlerin kullandıkları belli başlı öğretim yöntem ve teknikleri dönem ödevi, konuk konuşmacı, öğretmen merkezli tartışma, soru cevap tekniğidir.
2. Kişisel model/Uzman/Otorite Öğretim Stili: Öğretmen rol modeldir ve öğrenciyle yoğun şekilde ilgilenir. Gösteri yoluyla modellemeler yapılırken alternatif yaklaşımlar tartışmaya açılır. Ayrıca, kişisel deneyimlerin paylaşımına açılmasıyla doğrudan örnekler verilerek rol modellemesi yapılır. Katılımcı, bağımlı ve işbirliğine dayalı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder. Düşünme yolları ve yapılacak işler gösterilir. İşbirliğine dayalı öğretimin benimsendiği bu stilde öğrencinin dikkatini çekerek derse katılımı teşvik edilmekle beraber kişisel bakış açılarına önem verilmektedir. Bunların ifade edilmesine olanak sağlanır.
3. Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman Öğretim Stili: İşbirlikli, katılımcı ve bağımsız öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmelerinde faydalı olan bu stile sahip öğretmenler sadece konu alanında uzman değildir, aynı zamanda farklı öğrenme deneyimlerini denemekten kaçınmazlar. Öğretmen, öğrenciye yardımcı olmak amacıyla öğrenme sürecini belli bir kontrol altında tutmakla birlikte bu durum olumlu, demokratik sınıf ortamının oluşmasına engel değildir. Öğretmenin amacı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir. Kullanılan belli başlı öğretim yöntemleri;

küçük grup tartışması, örnek olay çalışmaları, zihin haritası, laboratuvar projeleri, rol oynama ve benzetme çalışmaları, yuvarlak masa tartışmalarıdır.

4. Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman Öğretim Stili: Öğretmenler, öğrencilerin öğretim sürecinde bağımsız olmalarını teşvik eder, buna uygun ortam oluşturur. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri yönlendirmekte, hazırladıkları projeler üzerinden çalışabilmektedirler. Öğretmen bir danışman rolündedir. Bu stile sahip öğretmenlerin kullandıkları belli başlı öğretim yöntemleri; sınıf sempozyumları, eşli öğrenme, üçlü yardımlaşma, küçük grup çalışma takımları, panel tartışmaları ve görüşme/röportaj, öğrenci dergisi çalışmaları ve yapboz grup çalışmalarıdır (Aktan, 2012; Grasha, 2002a; Grasha, 2002b; Tekin, 2017; Üredi, 2006; Karataş, 2004).

Öğretim stilleri modellerinin karşılaştırılması Tablo 2.2’de verilmektedir.

Tablo 2.2. Öğretim stili modellerinin karşılaştırılması (Üredi, 2006)

Yıl	Geliştiren	Sınıflandırma
1979-1993	Dunn ve Dunn	Eğitim Felsefesi, Öğrenci Tercihleri, Öğretimi Planlama, Öğrencileri Gruplandırma, Sınıf Düzeni, Öğretim Çevresi, Öğretim Özellikleri, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri
1979	Fischer ve Fischer	Görev Odaklı, İşbirlikçi-Planlayıcı, Çocuk Merkezli, Konu Merkezli, Öğrenme Merkezli, Duygusal Olarak Heyecan Verici
1979	Witkin	Alan Bağımlı, Alan Bağımsız
1979	Brostrom	Davranışçı, Yapısalcı, İşlevci, Hümanist
1982	Broudy	Öğretici, Problem Çözücü, Danışman
1986	Joyce ve Weil	Bilgiyi İşleme Yaklaşımları, Bireysel Yaklaşımlar, Sosyal Yaklaşımlar, Davranışsal Sistem Yaklaşımları
1987	Butler	Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Soyut Rastgele, Somut Rastgele
1990	Heimlich ve Van Tilburg	Uzman, Sağlayıcı, Kolaylaştırıcı, İmkan Verici
1993	Brekemans, Levy ve Rodriguez	Yol Gösterici, Otoriter, Hoşgörülü ve Otoriter, Hoşgörülü, Kararsız/Hoşgörülü, Kararsız/Saldırgan, Baskıcı, Zorlayıcı
1996	Grasha	Uzman, Otorite, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı, Temsilci
1996-2000	Mosston	Komut, Uygulama, Karşılıklı, Kendi Kendini Kontrol, Dahil Etme, Klavuzlanmış Buluş, Bir Noktaya Yönelen Buluş, Farklı Ürün, Bireysel Tasarım Programı, Öğrenci Planı, Kendi Kendine Öğretim

Tablo 2.2’de de görüldüğü üzere, Dunn ve Dunn (1979), Fischer ve Fischer (1979) ve Witkin (1979), öğretmenlerin kendi öğrenme stillerinden hareketle öğretim yaptığını, öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Brekelmans, Levy ve Rodriguez (1993), öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmenin davranışlarının yanı sıra onların öğrencilere karşı tutumlarını da göz önünde bulundurmuşlardır. Brostrom (1979), öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmenin sözel davranışlarına önem vermiştir. Heimlich ve Van Tilburg (1990) ile Grasha (1996)'nın öğretim stilleri modellerindeki sınıflandırmaları birbirine çok yakındır. Her iki stilde de öğretmenlerin davranışlarına göre sınıflandırma yapılmıştır. Benzer biçim de Butler (1987) da davranış ve eylemler üzerinde durmaktadır. Bunlardan farklı olarak Joyce ve Weil (1986) öğretim stillerini kullanılan stratejilere göre sınıflandırmıştır (Üredi, 2006).

2.1.3. Program tasarım yaklaşımları

Ülkelerin refahlarını arttırmaları ve sürdürmeleri, toplumsal ve kültürel değerlerini korumaları ve yüceltmeleri için nitelikli insan gücüne ihtiyaçları vardır. Bu insan gücünün yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminin ulusal ve dünya standartlarında kaliteli olması gerekir. Nitelikli eğitim de ancak sistemli, bilimsel bakış açısıyla planlanmış ve geliştirilmiş, kazandırılacak davranışların standartlarından öğrenme-öğretme etkinliklerine kadar geniş yelpazede rehberlik eden eğitim programları sayesinde elde edilmektedir (Özdemir, 2009). Bu noktadan hareketle, bir eğitim sisteminde en çok dikkate alınması gereken hususlardan biri olan programlar, küresel düşünebilen, üretici, yeni teknolojilere hakim, sürekli öğrenen, sorgulayan, problem çözme ve eleştirel düşünme gücü yüksek öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlere yol göstermektedirler.

“Eğitim programı” kavramının geniş kapsamlı olmasından dolayı çok farklı tanımları mevcuttur. Tarihsel sürecine bakıldığında, eğitim programı kavramı, 20. yüzyıla kadar “konular listesi” olarak tanımlanmıştır (Olivia, 1988). Good (1973), eğitim programını “bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste” olarak tanımlamıştır (akt. Demirel, 2011). Taba (1962) ve Tyler (1962), programı istenen hedeflere ve çıktılara ulaşmak için geliştirilen stratejilerin yazılı olduğu belge ya da

eylem planı olarak ifade etmişlerdir. Johnson (1967), “hedeflenen öğrenme çıktılarının yapılandırılmış bir dizisi”, Marsh ve Willis (2003) okul sınırları içinde planlanan ve uygulanan tüm deneyimler”, Caswell ve Campbell (1937), “öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edindiği tüm deneyimler” olarak tanımlamıştır. Pratt (1980), daha önce yapılan tanımlardan yola çıkarak eğitim programında ortak olanın öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması olduğunu vurgulamış ve eğitim programının “örgün eğitim-öğretim etkinliklerinin organize edilmiş bir kümesi” olduğunu ifade etmiştir. Bondi ve Wiles (1989), eğitim programının “geliştirme süreci yoluyla faaliyet gösteren ve öğrenciler için başarılı öğrenme deneyimleriyle sonuçlanan istendik hedefler ve değerler kümesini temsil ettiğini” ifade ederken; Tanner ve Tanner (1980), ise okulun gözetiminde, öğrencilerin kişisel ve sosyal yeterliliklerinin gelişmesinin devamlı ve istendik olması için sistematik olarak bilginin ve deneyimin yeniden yapılandırılmasıyla oluşturulan öğrenme deneyimleri ve hedeflenen çıktılar/ürünler olarak tanımlamıştır.

Yabancı alanyazında olduğu gibi Türkçe alanyazında da eğitim programına ilişkin tanımlarda farklılıklar bulunmaktadır. Ertürk (1984), programa “yetişek” adını vermiş ve “belli öğrencileri belirli bir sürede yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamıştır. Benzer biçimde Doğan (1975), eğitimin programının, hedeflenen öğrenme çıktılarını meydana getirebilmek için yapılan planlamaların ve etkinliklerin tamamı olduğunu ifade etmiştir. Özçelik (2010), öğrenme-öğretme süreçlerinde nelerin, niçin ve nasıl dahil edilmesi gerekçelerini açıklayan rehber, nitelikli bir proje planı olduğunu söylemiştir. Varış (1996), eğitim programının, bir eğitim kurumunun bireylere sağladığı faaliyetlerin tümü olduğunu belirtmiştir. Başaran (1996), eğitim programının önceden planlanarak kararlaştırılmış eğitsel amaçlara erişmek için planlı etkinliklerin tümü olarak tanımını yapmıştır. Erden (1998), eğitim programını “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlamıştır.

Eğitim programları alanında yapılan çalışmalar zamanla arttıkça bu kavramın tanımında da çeşitliliğin arttığı söylenebilir. Taba (1962), programın kapsamlı olması ve çeşitli boyutlardan oluşmasından ötürü tanımlamalarda farklılıklar olsa da programın belirli öğelerden oluştuğunu söylemiştir. Söz konusu öğeler; “genel amaçlar, hedefler,

içeriğın belirlenmesi ve örgütlenmesi, öğrenme ve öğretme durumları, program çıktılarının değerlendirilmesi”dir. Benzer biçimde Bilen (1996), “program hangi kelimeyle açıklanırsa açıklansın (yetişek, izlence, müfredat, vb.), programı oluşturan başlıca öğelerin öğrencilere kazandırılacak hedefler, bu hedeflere ulaşmak için başvuru yöntem, strateji, teknik ve araçlar, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösteren değerlendirme” olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim programları belli tasarımlara göre oluşturulmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesine ilk olarak planlamadan başlanmakta, bu süreçten de önce planlamanın nasıl olması gerektiği, bir başka ifadeyle program tasarımı kararlaştırılmaktadır (Ünsal ve Korkmaz, 2017). Demirel (2012), tasarımı “bir objeyi ya da girişimi ortaya çıkaracak olan teknik ve işlemleri düzenleme, planlama ve seçme” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitim programı tasarımı, programın dört temel unsuru olan hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme sürecini ifade eder (Ornstein ve Hunkins, 2014). Demirel (2011), program tasarımı bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılma süreci olarak tanımlamış, bu sürecin program geliştirmenin uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla birlikte üç boyutundan biri olduğunu, ayrıca programın anlayışının ve felsefesinin de ortaya konulduğu en önemli öğe olduğunu ifade etmiştir. Aykaç (2014) ise buna ek olarak bu unsurlar arasında nasıl bir ilişkinin kurulması gerektiğine karar verme süreci olduğunu belirtmiştir.

Petrina (2004)’ya göre program tasarımı, öğrenme-öğretme süreci ve planlamayla ilgili alınan kararların biçimlendirilmesine ve eğitsel uygulamaların farklı kademelerinin somut ve etkili olmasına katkıda bulunmaktadır. Bundan dolayı, bu katkının istenen düzeyde olması için program tasarımına dahil edilecek unsurların ve bu unsurların her birine ne kadar ağırlık verileceğine dair alınacak kararların önemli olduğu belirtilmektedir. İlgili unsurlar Ornstein ve Hunkins (1993) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- 1- Uzak amaçlar, genel amaçlar ve hedefler,
- 2- Konu alanı,
- 3- Öğrenme yaşantıları,
- 4- Değerlendirme yaklaşımları.

Benzer biçimde Tyler (1950), program tasarım sürecine dört soruya cevap aranarak başlanması gerektiğini söylemiştir. Bu sorular,

- 1- Okulun ulaşmak istediği amaçlar nelerdir?
- 2- Bu amaçlara ulaşmak için hangi öğrenme yaşantıları dahil edilmelidir?
- 3- Öğrenme yaşantılarının örgütlenmesi nasıl olmalıdır?
- 4- Öğrenme yaşantılarının etkililiği nasıl değerlendirilmelidir?

Demirel (2005) ise program tasarım sürecinde hangi unsur ön plana çıkarılırsa çıkarılsın program tasarımının hedef, konu alanı, eğitim durumları ve değerlendirme olarak adlandırılan bu dört unsuru mutlaka barındırması gerektiğini ifade etmektedir.

Program tasarım sürecinde ilk olarak eğitim konusunda bir felsefi temel belirlenir. Ornstein ve Hunkins (1993), program tasarımında konuların yanı sıra farklı felsefi temelleri de barındırdığını belirterek bir kişinin benimsediği felsefi düşüncenin program tasarımının biçimlendirilmesinde rol aldığını söylemektedirler. Bazı tasarımlar bireyi, bazıları da toplumu merkeze almaktadır. Bu sebeple, felsefi temeldeki farklılıklardan başlayarak çeşitli program tasarımları ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde program tasarım yaklaşımlarının üç ana başlıkta toplandığı görülmüştür. Bunlar, konu merkezli, öğrenci (öğrenen) merkezli ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımları olarak adlandırılmaktadır (Baş, 2013; Demirel, 2005; Ornstein ve Hunkins, 1993).

2.1.3.1. Konu merkezli program tasarımı yaklaşımı

Konu merkezli eğitim programı tasarımları, en eski yaklaşım olmakla birlikte en çok tercih edilen tasarım çeşididir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Büyükkaragöz (1997), bu yaklaşımın kolay ve bilinen olmasından ötürü dünyada olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de yaygın olarak kullanıldığını belirtmiştir. Henson (2006)'a göre bunun sebebi konu merkezli tasarımların yüzyıllardan beri süregelen geleneksel eğitim anlayışına göre tasarlanmış olmasıdır. Benzer biçimde Ornstein ve Hunkins (1993) de

bilgi ve içeriğin programın bütünleyici parçaları olarak kabul görüldüğü için bu tasarımın daha çok tercih edildiğini ifade etmişlerdir.

Konu merkezli tasarım yaklaşımında bilgiler disiplinler şeklinde düzenlenmiş olmakla birlikte bu disiplinler içinde organize edilen konular eğitim programının ana yapısını oluşturmaktadır (Saylor ve ark., 1981, akt. Baş, 2013). Matematik, fizik, kimya vb. disiplinlerin iyi organize edilerek öğretime sunulması buna bir örnek olarak verilebilir. İçerik aşamalılık ilkesine göre basitten karmaşığa doğru düzenlenip ders kitabındaki konuların doğrudan anlatımı yolu ile öğretim yapılır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu yaklaşımın felsefi temelleri daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine dayanmaktadır (Sönmez, 2009). Kendi içinde konu tasarımı, disiplin tasarımı, geniş alan tasarımı, ilişkisel tasarım ve süreç tasarımı olarak da ayrılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Aşağıda adı geçen tasarımlara kısaca değinilmiştir.

2.1.3.1.1. Konu tasarımı

Konu tasarımında program, farklı konu alanlarında öğretilmesi gereken bilginin nasıl geliştirildiğine göre oluşturulmaktadır. En yaygın, eski ve bilinen tasarım türüdür. Elde edilen bilginin artışı, farklı ve çeşitli alanlarda uzmanlaşmayı beraberinde getirmiş, böylece çok fazla sayıda ve seviyede konularda artış olmuştur. Örneğin, tarih konusu kültürel tarih, ekonomik tarih vb., İngilizce de, edebiyat, okuma, yazma, konuşma, dilbilgisi, vb. başlıklara bölünmüştür. Bu tasarımda konuların ders kitapları sayesinde en kolay, hızlı ve etkili biçimde ortaya konulduğuna dair hakim görüş vardır. Savunucuları, ders kitaplarının bilginin iletilmesinde en kolay araç olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen, genellikle etkin rolde olup konu anlatımı, ezberden okuma/nakletme, büyük grup tartışmaları bu tasarımda kullanılan temel öğretim teknikleridir. Genellikle tartışmalar basitten karmaşığa olup mantık ön plandadır. Konu tasarımında sözel etkinliklerin etkisine vurgu yapılmaktadır. Savunucularına göre bilgi ve fikirler en iyi sözlü olarak ifade edilirler ve bu yolla akılda kalırlar. En yaygın olmasının sebebi tamamen geleneksellik ile ilgilidir çünkü insanlar bu tasarıma yabancı

değildir. Çoğu kişi bu tasarımlarla yapılandırılmış öğretim programları ile eğitim almıştır.

Konu tasarımına karşı çıkanlar, programın bireyselleşmeyi önlediğini, öğrencilerin sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimlerini arttırmada başarısız olduğunu söylemektedirler. Konu tasarımında odak nokta konu olup öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve tecrübeleri ihmal edilmektedir. Bu sebeple öğrenciler etkin katılım sağlayamadığından pasif konumdadır. Dewey'e göre konunun öğrenci gerçekliğinden soyutlanması olumsuzluk yaratmaktadır çünkü program hem konuya hem de öğrenciye eşit yaklaşmalıdır (Demirel, 2005; Ornstein ve Hunkins, 2009, 2014; Sönmez, 2011).

2.1.3.1.2. Disiplin tasarımı

1940'ların sonlarında konu tasarımından evrilerek ortaya çıkan disiplin tasarımı, 1950'lerde hızla popülerlik kazanmış, 1960'larda zirveye çıkmıştır. Bu tasarımla konu tasarımı arasındaki en belirgin fark, akademik disiplinin odak noktası olmasıdır. Disiplin tasarımında öğrenci disiplinleri kavrar ve hatta kavramsallaştırabilirken konu tasarımında aktarılan bilginin edinilmesi öğrenildiği anlamına gelmekte ve bu aktarım yeterli görülmektedir. Bu tasarıma göre öğrenciden etkin biçimde disiplini oluşturan yapıyı ve temel aldığı mantığı anlaması, kavramları ve ilkeleri ilişkilendirmesi beklenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009; Sönmez, 2011). Sönmez (2011), bu disiplin tasarımının temelinde pozitif bilimler (biyoloji, fizik, kimya, vd.) ile jeoloji, astronomi vb. disiplinlerin baskın ve doğru bilginin söz konusu disiplinlerde sınıflandırılmış olduğunu ifade etmektedir.

Savunucularına göre okul, akıl ve bilgi dünyasının küçük bir evrenidir ve disiplinler de bu dünyayı yansıtmaktadır (Taba, 1962). İçeriğin öğretilmesinde izlenecek yol, bilim insanlarının alanlarında uyguladıkları çalışma yöntemlerine dayanmaktadır. Örneğin, bir tarih öğrencisi tarih alanına bir tarihçi gibi yaklaşır. Bir biyoloji öğrencisi biyoloji ile ilgili alt konuları biyologlar tarafından gösterilen prosedürleri takip ederek araştırır. Yapıyı ya da anlamı kavramak, içeriğin derinlemesine, detaylı biçimde kavranmasına ve bu bilginin üzerine koyarak ek bilgi üretilmesini sağlayan imkanların

ortaya çıkarılmasına izin vermektedir. Bu duruma Harry Broudy (1987), doğrudan kullanılabilen ya da uygulanabilen, problem çözme aşamaları ile ilgili edinilen bilgi gibi bilgilere “uygulanabilir bilgi” adını vermiştir. Sorgulama yöntemlerinde akıcılık kazanan bir öğrenci belli bir aşamadan sonra bağımsız olarak alanında öğrenmeye devam eder. Bu sebeple, disiplin tasarımının destekçileri öğrencilerin “küçük birer bilim insanı” olarak çalışmasını beklerler.

Disiplin tasarımını eleştirenlerin büyük bir kısmı, programın öğrencilere göre uyarlanması ya da öğrenci ihtiyaçlarını karşılama yönüne yönelik düzenlenmesi yerine programa uyum sağlama zorunluluğunu işaret etmektedirler. Ayrıca, bütün öğrencilerin benzer öğrenme stiline sahip olduğu fikriyle tasarlanmış olması da eleştirilmektedir. Tasarım, akademik konulara ilgili öğrencileri ön planda tutarken akademik olmayan konulara ilgi duyan öğrencileri görmezden gelmektedir. Benzer biçimde, tasarımın belki de en büyük eksikliğinin disiplin bilgisi olarak sınıflandırılmayacak bilginin (estetik, sanat, hümanizm, kişisel-sosyal yaşam, mesleki eğitim gibi kategorize edilmesi hayli zor bilgiler) ihmal edildiği söylenebilir (Ornstein ve Hunkins, 2009, 2014).

2.1.3.1.3. Geniş alan tasarımı

Konu alanı tasarımında bilgilerin parçalara/bölmelere ayrılmasından dolayı dağınık biçimde sunulduğunu ifade eden eğitimcilerin konuları bir araya getirerek söz konusu dağınıklığı düzeltme girişimleri sonucu ortaya çıkan geniş alan tasarımında amaç, mantıklı bir biçimde birbiriyle uyum sağlayabileceği düşünülen içeriği bir araya getirmektir. Geniş alan tasarımı sayesinde coğrafya, iktisat, siyaset bilimi, antropoloji, sosyoloji, tarih, vb. disiplinler “sosyal bilimler”, dil bilimi, dilbilgisi, edebiyat, yazılı anlatım vb. konular “dil sanatları”, fizik, kimya, biyoloji gibi disiplinler de “fen bilimleri” olarak birleştirilmiştir. Böylece öğrenciler dersleri bölünmüş biçimde öğrenmek zorunda bırakılmamıştır. Bu tasarım ilk olarak 1910’lu yıllarda üniversite eğitim programlarında ortaya çıkmış, ancak bilinirliği ortaöğretimde kullanılmaya başlanmasından sonra artmıştır. Hala kullanılmakta olan bu tasarım, yükseköğretim

düzeyinde sadece giriş derslerde görülürken genellikle ilkokul, ortaokul ve lise programlarında yaygındır.

Geniş alan tasarımı sayesinde öğrenciler anlam bütünlüğü kadar programın içeriğindeki çeşitli bakış açıları arasındaki ilişkiler hakkında da farkındalık kazanırlar. Bu bağdaştırma sayesinde bilgi sadece doğrusal olarak parçalara ayrılmamakta, çoklu disiplinler ve çok boyutlu biçimde sunulmakta ve kavranmaktadır. Geniş alan tasarımının başlıca eksik yönlerinden birisi de genişliğe karşı derinlik hususudur. Örneğin, bütün bir yıl boyunca sosyal bilimler öğrenen bir öğrenciye sadece tarih konusunu öğrenmiş olsa ondan çok daha fazla ve geniş kavram ve bilgi öğretilbilir, ama bu bilgi ve kavramların yüzeysel olması ihtimali hayli fazladır. Ancak, örneğin ortaokul seviyesinde öğrenciye derin ve geniş bilgi kazandırmanın gerekli olup olmadığı sorusunun cevabı okulun felsefesine dayanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009, 2014).

2.1.3.1.4. İlişkisel Tasarım

İlişkisel tasarım, geniş alan tasarımındaki gibi çeşitlilik ve yoğunluğu tercih etmemekle birlikte farklı konuların program içeriğinde parçalara ayrılmasının azaltılması amacıyla birbirleriyle bağlantı kurulması gerektiğini savunan eğitimciler tarafından ortaya atılmıştır. Farklı konu alanları ve içeriğin tümünden bütünleştirilmesi arasında bir orta noktada bulunan ilişkisel tasarım, bağımsız konuların birbirleriyle ilişkilendirilmesinden hareketle oluşturulmaktadır. Örneğin, en çok ilişkisel konular dil edebiyat ve tarih derslerindedir. Mesela, tarih dersinde geçmişte bir dönemi çalışan öğrenci, edebiyat dersinde o dönemi anlatan bir romanı inceleyebilir. Fen bilgisi ve matematik alanında da benzer ilişki söz konusudur. Kimya dersinde bir öğrencinin bir deneyi gerçekleştirebilmesi için matematiksel işlemleri doğru yapması gerekebilir. Bu durumda matematik ile ilgili bir ünite programa dahil edilerek öğrenci ilgili üniteyi çalışır.

İlişkisel tasarımda ders programı ilişkisel konular göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Ders programı yapıldıktan sonra farklı alanlardan öğretmenler bir araya

gelerek çalışır ve öğrencilerin ilişkisel içerik alanlarıyla ilgili ödevler üzerinde çalışmalarını sağlarlar. Farklı konular arasında ilişki kurmak tercihe kalmıştır. Örneğin, edebiyat ve görsel sanatları bir araya getirmek mümkündür. 21. yüzyılda fen ve edebiyatın ilişkili olduğu programlar mevcuttur. Bilişim ile ilgili derslerde görsel sanatlar, müzik, ekonomi gibi ayrı dersler arasında ilişki kurmak da mümkün görülmektedir.

İlişkisel tasarım 21. yüzyıl dünyasında çok az sayıda öğretmen tarafından tercih edilmektedir. Bunun sebebi, öğretmenlerin derslerini planlama aşamasında çok yoğun işbirliğine ihtiyaç duymaları olabilir. İlkokul seviyesinde öğretmenlerin işbirliğine ayıracak yeterli zamanı çok yoktur. Ortaöğretim seviyesinde ise programlar ve konular itibarıyla öğretmenler farklı konu alanlarında, bağımsız biçimde öğretim yapmayı tercih etmektedirler. Belirli sınıflarda yapılması zorunlu olan derslerin programda yetiştirilmesi kaygısı da bir diğer zorluktur. Kaygı, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliğine daha az zaman ayırmasına sebep olmaktadır. Sorunu ortadan kaldırmak için oluşturulan modüler zamanlama ve esnek zamanlama bile genel bir kabul görmemiştir (Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014).

2.1.3.1.5. Süreç tasarımı

Eğitimciler her zaman okullarda düşünmenin öğretilmesi, düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu sebeple program tasarımları sürece, öğrencinin nasıl öğrendiğine ve bu sürecin konu alanında uygulanışına odaklanmalıdır. Konu merkezli program tasarım yaklaşımlarından disiplin tasarımında herhangi bir disiplinde öğrencilerin süreci öğrenmeleri gerektiği belirtilse de sadece bir disiplin ile ilgili genel anlamda izlenecek yollar ve süreçlerin öğretilmesi hedeflenmektedir. Süreç tasarımında odak nokta bütün alanlarda uygulanabilir süreçler üzerindedir. Disiplin tasarımı ile arasındaki fark bu şemsiye yapıdır. Eleştirel düşünmeye yönelik çok sayıda program bu süreç tasarımına örnek teşkil etmektedir. Süreç tasarımı, bütün alanlarda problem çözme, karar alma, kavramsallaştırma stratejilerinin yanı sıra analiz, sentez gibi becerilerin geliştirilmesini de hedefler (Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014). Alıcı

(2014), süreç tasarımı savunuların düşünmeyi bilen bireyin rasyonel sorgulama yapabildiğini, bu nedenle içinde bulunduğu ortamı her boyutta daha iyi kavrayabilmesi için gerçeğin analizinin ve bilginin yapılandırılmasının bu tasarımda önemli bir yer tuttuğunu ifade ettiklerini aktarmaktadır.

2.1.3.2. Öğrenen merkezli program tasarımları

Program tasarım yaklaşımlarından bir diğeri de öğrenen (öğrenci) merkezli tasarım yaklaşımıdır. Ornstein ve Hunkins (2009)'a göre konu merkezli tasarıma tepki olarak ortaya çıkan bu yaklaşımda öğrenci programın merkezinde olup ana hedef öğrenenin kendisini bir bütün olarak görmesini sağlamaktır çünkü bireysel farklılıklar dikkate alınmakta, öğrenenin ilgisi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kişinin öğrenmeye etkin katılımı beklenmektedir (Çubukçu, 2008; Büyükkaragöz, 1997). Eğitim felsefesi olarak ilerlemeciliğe dayanan bu yaklaşımda önceden hazır hale getirilen program bulunmamakta, programlar öğrencilerin de görüşleri ve yapım sürecindeki katkılarına göre şekillendirilmektedir (Marsh ve Willis, 2003). Bu tasarım yaklaşımı çocuk merkezli, yaşantı merkezli, romantik (radikal) ve hümanistik program tasarımlardan oluşmaktadır (Ünsal ve Korkmaz, 2017).

2.1.3.2.1. Çocuk merkezli tasarım

Çocuk merkezli tasarımda odak nokta öğrenenin aktif olması ile birlikte toplumsal problemleri anlamak ve çözüm yolları geliştirmek için gerekli olanlarla öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarını bütünleştirmektir. Konu merkezli tasarımlarda öğrenme öğrencinin hayatından soyut olabilmektedir, ancak çocuk merkezli tasarımda öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve yaşantılarına dayandırılarak bir tasarım gerçekleştirilmektedir. Bu tasarım türünü Taba (1962), “insanların sadece deneyimler yoluyla öğrenebildiklerini” olarak ifade etmiştir. Ona göre sadece aktif amaçlara yönelik olan ve deneyime dayalı öğrenme, davranış değişikliğine yol açmaktadır. Ayrıca, savunucuları etkili eğitimin katı disiplin ile elde edilemeyeceğini ifade ederek öğretimin daha özgür

ortamlarda, insanın doğası gereği ilgisini çeken şeylere yönelmesini sağlayarak öğrenmeye yardımcı olması gerektiğini söylemektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014).

2.1.3.2.2. Yaşantı merkezli tasarım

Yaşantı merkezli tasarım, çocuk merkezli tasarımdaki “çocukların okul dünyalarını düzenlerken onların düşüncelerinin merkeze alınması” bakımından bu tasarıma benzemektedir. Ayrıştıkları nokta şudur: Yaşantı merkezli tasarıma göre öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları önceden bilinemeyeceği için bütün öğrencilere yönelik program çalışması oluşturulamaz. Bu nedenle, programın önceden planlanamayacağı, her bir öğrenciye yönelik öğretmen tarafından “o anda” ihtiyacına ve ilgisine yönelik bir karşılık vermenin gerekli olduğu görüşü, tasarımın uygulanmasını neredeyse imkansız kılmaktadır. Ayrıca, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri ile ilgili mevcut bulunan geniş çaptaki bilginin görmezden gelinmesine de yol açmaktadır. John Dewey’e göre öğrenmenin daha ileri boyutlara taşınmasındaki ön koşul, yaşantılardır. Bu sebeple yaşantılar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak, bu durum, çocukların ihtiyaçlarının programın kendisinin yerine konulması ya da çocukları programda karar verici olarak konumlandırmak demek değildir. Dewey’in bahsettiği tam olarak eğitimcilerin öğrencilerin yaşantılarını analiz etmek ve örgütlenmiş bilginin, gerçeğin ve doğrunun hakkında varolan fikirlerinin doğal yaşantılarında nerede bulduklarını görmek olması gerektiğidir. Dewey, eğitimcilerin öğrencilerin yaşantılarının hayati ve akıcı olduğunu, dinamik yapıda olup sabit özellik barındırmadığını göz önünde bulundurmalarını istemiştir. Böylece tasarlanacak program sürekli değişen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden özellikte olacaktır. Ayrıca, Dewey, programa dahil edilen konuların da bir yaşantı sonucu ortaya çıktığını söylemiştir. Bir başka ifadeyle konular öğrencilerin yaşantıları sonucu biçimlendirilmiş öğrenmelerdir. Post-pozitivistler, bireylerin kendi yaşantı ve bilgi üretimlerinin birer parçası olduğu görüşünü desteklemektedirler. Bireyler dünyadan soyutlanamaz, aksine onlar dünyayı etkileyen ve karşılığında da etkilenen varlıklardır. Dewey’in de bahsettiği gibi konular ve bireylerin yaşantıları bir kişinin gerçekliğinin parçalarıdır. Buradan hareketle, savunucularının konu merkezli tasarımların karşısına yaşantı merkezli

tasarımları koymalarının uygun olmadığı söylenebilir. Yapılması gereken, içerik ile yaşantıyı bir arada “eritmektir” (Demirel, 2005; Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014; Tanner and Tanner, 1980).

2.1.3.2.3. Romantik (radikal) tasarım

Romantik (radikal) tasarımın savunucularına göre öğrenme yansıtıcıdır. Dışarıdan bir gücün müdahalesi ile öğrenme gerçekleşemez. Eğitim özgürlüğe ve kurtuluşa vesile olmalıdır. Öğrenme insanların birbirleriyle ve kendileriyle olan etkileşimleri sonucu ortaya çıkar. Bilgi, bir ders planında ya da ünite de belirtilen, sonlandırılmış bir ürün değildir. Bilgilerin bu şekilde sunulduğu bir eğitim programı, eğitime hizmet eden bir programdan ziyade belirli bir kültürün gençlere aşılması için oluşturulan bir beyin yıkama belgesi niteliğindedir. Radikaller, ayrıca toplumun yozlaşmış, baskıcı olduğuna ve kendini düzeltemeyecek kadar hasta olduğuna inanmaktadırlar. Bu yüzden okullar ve eğitim programları öğrencileri eğitmek yerine bir görüşü empoze etmek için kullanılmaktadırlar. Bu sebeple okulların işlevlerinin ciddi biçimde gözden geçirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı kitabıyla radikallerin bu fikirlerinin oluşmasını sağlayan Paulo Freire’ye göre eğitimin amacı, toplumu haklarının ellerinden alındığı konusunda aydınlatmak, bu konularının farkına varabilecekleri durumları yaratmak ve bundan hoşnutsuz olmalarını sağlamak, en sonunda da maruz kaldıkları eşitsizlikleri ortadan kaldırabilecekleri yetkinlik ve becerileri insanlara kazandırmaktır. Bu nedenle, radikal tasarımcılar öğrencilerin kendilerini eğitime konusunda sorumluluk sahibi olmak zorunda olmalarını ve eşitsizliğe karşı direnç gösterebilecek cesareti kendilerinde bulmalarını ifade etmektedirler. Öğrenenlerin kendilerine ait bilgiyi oluşturmaları önemlidir. Geleneksel eğitimciler ve radikaller arasındaki en belirgin fark, radikallerin toplumun genelini kusurlu görmesi ve okulların ve eğitimin yeni nesilleri kontrol altında tutmaya yarayacak rolleri aşılama aracı olduğu görüşünü benimsemiş olmalarıdır. Ancak, geleneksel eğitimciler, içeriğin beyin yıkamak amacıyla oluşturulmadığını söyleyerek bu görüşe karşı çıkmaktadırlar. Örneğin, konu temelli program tasarımlarında yöntemsel bilgi ön plana çıkarılmıştır. Bu tasarımlarda öğrenciler içeriğe aktif olarak müdahale edebilmekte, öğretmenleriyle

iletişime geçebilmekte, bilgiyi sorgulamakta ve değerlendirebilmektedirler. (Carson, 2004; Demirel, 2005; Freire, 2018; Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014).

2.1.3.2.4. Hümanistik tasarım

1950'li yıllarda ve 1960'lı yılların başlarında çok popüler olan disiplin tasarımlarına karşılık 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Ayrıca, davranışçılığa karşı hümanistik psikolojinin yaygınlaşması sonucu eğitime yansımaları olarak da ele alınabilir. Hümanist tasarımcılara göre insanın davranışı bir uyarana tepkiden çok daha fazlasıdır. Anlam yöntemden önemlidir. Öğrenme ve duygular arasında bir bağ vardır. Programlar insanın potansiyeline vurgu yapmalı, var olma sürecine öğrenciyi katmalı ve katılmasına izin vermelidir. Bu tasarımda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler birbirleriyle bağlantılı olup program bu boyutlara hitap etmelidir. Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramına dair öne sürdüğü kuram, hümanist tasarıma büyük katkı sağlamıştır. İnsanın özellikleri hakkında Maslow'un oluşturduğu liste, bir bakıma program tasarımcılarının program oluşturulurken üzerine inşa edilen bir yapıda bir program tasarımlarına yardımcı olmuştur. Hümanist tasarımcılar olumlu benlik kavramına ve kişiler arası beceriler üzerinde önemle durmaktadırlar. Bireyin iç ve dış dünyası onu çevresiyle bağlamakta ve bu sebeple bireylerin sahip oldukları kişiliklerinin her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu tasarımda program oluşturulurken seçilen içerik öğrencilerin entelektüel gelişimine katkıda bulunmalı, bilginin duyuşsal boyutunu daha iyi anlamalarına yardımcı olmalı, fiziki gelişime yardımcı olduğu kadar öğrencilerin kendilerini birer fiziki varlık olarak da tanımalarına sebep olmalı, insanların estetik doğasına ve maneviyatlarına da hitap etmelidir (Demirel, 2005; Henson, 2006; Mcneill, 2014; Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014).

2.1.3.3. Sorun merkezli program tasarımları

Problem/sorun merkezli tasarımda amaç, sürekli değişim içerisinde olan hayatta kişinin bu değişime uyum sağlayacak, yön verecek ve sorun çözmede bilgili, yetenekli,

becerikli, fikir sahibi bireylerin yetiştirilmesidir. Alcı (2012) ve Aykaç'a (2014) göre bu yaklaşım hem bireysel hem de toplumsal sorunların çözümüne yöneliktir. Genel anlamda hem toplum, hem de birey sorunlarına odaklanır. Sorun merkezli tasarımlar kültürel gelenekleri güçlendirmek ve halihazırda karşılanmayan toplumsal ihtiyaçlara dikkat çekmek üzere oluşturulurlar. Bununla beraber bireysel sorunlar da ön plandadır. Bu tasarımlar bireyi sosyal bir ortama konumlandırmış olsa da büyük bir kısmı öğrenen merkezli tasarımlardan farklıdır. Sorun merkezli tasarımlar öğrenci eğitim ortamına gelmeden planlanırlar. Odak noktalarının doğrudan hayata dair sorunlar olmasından dolayı sorun merkezli program tasarımcıları, öğrencinin ihtiyacına göre ve o anki duruma göre değişiklik yapılabileceğini ifade etmektedirler. Bu tasarımda programın örgütleniş biçimi çalışılan sorunların doğasıyla yakından ilgilidir. Seçilecek içeriğin üzerinde durulan soruna yönelik olması şarttır. Bu sebepten ötürü içerik çoğu zaman konu sınırlarının dışına çıkabilmektedir. Aynı zamanda içerik, büyük oranda öğrencinin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve ilgisine dayanarak seçilmelidir. Sorun merkezli tasarımlar; sosyal sorunlar, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre hazırlandığı için çeşitlilik göstermektedir. Bu tasarımların bazıları, geçmişten beri süregelen, hayata dair durumlar üzerine yoğunlaşırken bir kısmı ilgisini çağdaş toplumsal sorunlar üzerine yöneltmektedir. Hatta bazı tasarımların odak noktası toplumun yeniden yapılandırılmasıdır. Felsefi temel olarak yeniden kurmacılığa dayanmakta olan bu yaklaşımda yaşam koşulları tasarımı, çekirdek tasarım ve sosyal problemler ile yeniden yapılandırıcı tasarım olarak üç farklı tasarım türü bulunmaktadır (Çubukçu, 2008; Demirel, 2005; Henson, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014; Sönmez, 2012).

2.1.3.3.1. Yaşam şartları tasarımı

Yaşam şartları tasarımı üç varsayıma dayanmaktadır. Birincisi, süregelen yaşam şartları toplumun başarılı bir şekilde devamlılığı için gereklidir ve eğitim programları bu şartların etrafında şekillenmelidir. İkincisi, öğrenciler eğer içerik toplum hayatının farklı açıları göz önünde bulundurularak düzenlenirse çalıştıkları konu ile doğrudan bir ilgiyle karşılaşacaklardır. Son olarak, bu tasarım öğrencilerin toplum ya da yaşam şartları üzerinden çalışmalarını sağlayarak onların toplumu geliştirmenin yollarını bulmalarına

imkan tanıyacak ve aynı zamanda bu toplumsal gelişime öğrencileri doğrudan dahil edecektir (Demirel, 2005; Henson, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014).

Savucularına göre sanayi çağı hayata dair bütün öğeleri (ekonomik, sosyal, manevi, hatta sağlıkla ilgili olduğu için fiziksel) değiştirmiştir. Eğitim programları öğrencileri bu çağa etkili biçimde hazırlamalı, ulusal ve uluslararası çapta ileri derecede sanayileşmiş bu toplumda ortak yaşam şartlarını ilerletmeye yardımcı olmalıdır. Öncü savunucularından Stratemeyer, belirtilen bütün ihtiyaçların ve ilgilerin programın bir parçası olarak ele alınamayacağını ifade etmektedir. Ona göre bazı ilgi ve ihtiyaçlar toplumdaki diğer kurumlar (aile, dini kurumlar, dernek, vakıf vb. kuruluşlar) tarafından giderilmektedir. Okulun yapması gereken bu ortamlarda karşılanmayan ihtiyaçlara yönelik çalışmalar ortaya koymaktır.

Yaşam şartları tasarımının en güçlü yönlerinden biri, öğrencileri problem çözme süreçlerine göre eğitmesidir. Süreç ve içerik etkili biçimde yaşantılarla bütünleştirilebilmektedir. Bazı eğitimciler öğrencilerin konu alanlarına dair çok az şey öğrenebildiklerinden dolayı bu tasarımı eleştirmektedirler. Öğrencilerin problem alanlarını net biçimde görmesine izin veren bir yapıda içeriğin oluşturulması özelliği bu tasarımı farklı kılmaktadır. Bir diğer güçlü yönü de öğrencilerin geçmiş ve şimdiki yaşantılarından analiz yoluyla faydalanmasıdır. Yaşam şartları tasarımı öğrencilerin var olan ilgilerini ve başlangıç noktası olarak daha geniş toplulukların anlık sorunlarını kullanmaktadır. Ayrıca, bu tasarım konu alanlarının ötesine geçerek toplum hayatının ilgili alt kategorilerine yoğunlaşp bütüncül biçimde konuyu sunmaktadır. Sosyal sorunlar ve kişisel ilgiler üzerinden hareket edildiği için öğrencilerin problem çözme aşamalarını öğrenmeleri ve uygulamaları desteklenmektedir.

Bütün tasarımlar gibi yaşam şartları tasarımının da eksik yönleri vardır. En büyük zorluk, hayatın gerekli alanlarının kapsamının ve sırasının ne olduğuna karar vermektir. Bu tasarıma yöneltilen bir diğer eleştiri de öğrencileri kültürel mirasa maruz bırakmadığı yönündedir. Ayrıca gençleri mevcut duruma alıştırıp statükoyu devam ettirme eğiliminde olduğu da ifade edilmektedir. Ancak, bu durum öğrencilere sosyal durumlarda eleştirel olmaları öğretilirse aşılabilir. Yaşam şartları tasarımının,

öğretmenlerin bu tasarıma göre yeterli eğitime sahip olmadıkları için geniş çapta uygulanamayacağını söyleyenler her zaman olacaktır çünkü öğretmenler bu tasarıma göre eğitilmemiştir; üniversite ve fakülteler tarafından uygulanan geleneksel eğitim programları ile yaşam şartları tasarımı birbirlerinden hayli farklıdır. Ders kitapları ve diğer öğretim araçlarının bu tasarımın uygulanmasında engel teşkil ettiği de söylenmektedir (Demirel, 2005; Henson, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014).

2.1.3.3.2. Çekirdek tasarım

Çekirdek tasarımın amacı, öğrencinin toplumsal sorunların farkına varmasını ve bunlara eğilmesini sağlamaktır. Yaşam şartları tasarımında olduğu gibi programlar öğrenci eğitim ortamına gelmeden detaylı biçimde planlanır ancak gereken durumlarda değişiklik yapılmasına imkan tanınmaktadır. Dersler birleştirilerek yürütülmektedir. İçerik, tasarımın bir parçası olsa da ortak ihtiyaçlar, sorunlar ve ilgiler merkezdedir. Sorunlar üzerindeki vurgu her bir sınıfta farklı yürütülse de belirli problem çözme süreçleri işe koşulmaktadır. Bu tasarımda içerik birleştirilir, öğrencilere ilgilerine yönelik konular verilir ve bilginin etkin işletimi teşvik edilir. Ayrıca, konunun bağlantılı biçimde sunulmasından dolayı öğrencilerdeki içsel motivasyonun artmasına olanak tanır. Böylece öğrenciler doğrudan çözüme kavuşturulmasının çok önemli olduğunu düşündükleri çağdaş toplumsal sorunların çözülmesine çalışırlar. Öğrencilerin toplumu bir öğrenme laboratuvarı olarak görmelerini sağlar. İşbirlikçi öğrenmeyi desteklemesinden ötürü demokratik gelişime katkıda bulunduğu söylenmektedir.

Çekirdek tasarımın belki de en büyük eksikliği, geleneksel programdan hayli farklı olmasıdır. Bulunması zor araç gereçler gerektirmektedir. Geleneksel ders kitapları bu tasarıma uygun değildir. Bu tasarımın çok fazla tercih edilmemesinin bir diğer sebebi de birçok eğitimcinin uygulanmaya değer olduğu fikrine sıcak bakmamasıdır. Ayrıca, farklı konu alanlarına hakim, problem çözme becerilerine ve genel kültüre sahip üstün nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulduğundan ve bu tür öğretmenlerin sayısının yeterli olmamasından dolayı çekirdek tasarım yaygın değildir (Demirel, 2005; Henson, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014).

2.1.3.3.3. Sosyal problemler ve yeniden yapılandırmacı tasarım

Sosyal problemler ve yeniden yapılandırmacı tasarımın ana amacı, insanlığın karşılaştığı ciddi sorunları öğrencilerin analiz etmelerini sağlamaktır. Savunucuları, bir eğitim programının toplumun sosyal, siyasi ve ekonomik gelişimiyle ilişkili olması ve herkesin menfaatine uyan, kamu yararını gözeten ihtiyaçları karşılamak adına toplumun yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Örneğin, Brameld (1956), mevcut toplumda fakirlik, suça yönelim, işsizlik, ırkçılık, siyasi baskı, çevre kirliliği ve israf gibi çözümlerin olduğunu, bu nedenle toplumun yeniden yapılandırılıp bir kültür inşası gerektiğini söylemiştir. Program aracılığıyla eğitim toplumsal değişimi etkileyecek ve daha adil bir toplum ortaya çıkacaktır. Stratemeyer gibi bazı eğitimciler çocukların ilgilerine ve yaşantılarına göre program içeriğinin düzenlenmesi gerektiğini söylemiş, ancak bazıları da programın sosyal sorunlara ve hatta toplumun yeniden yapılandırması amacını taşıyan toplumsal eylem çalışmalarına yönelik olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu bağlamda çocuk merkezli tasarımlara tepki olarak ortaya çıktığı da söylenebilir. Harold Rugg (1933), konuların birbiriyle ilişkilendirilmediğinde ya da açıkça öğretilmediğinde çocuk merkezli tasarımlardaki fazla özgürlüğün kaosla (karışıklık, kargaşa) sonuçlandığını belirtmiştir. Bu tasarıma göre okullar sadece toplumun iyiliği için çocukları eğitmemeli, değişimin gerekliliğine de işaret etmelidir. Bu nedenle okullar, toplumun gelişimi için topluma dair eleştirel analize maruz bırakmalıdır çünkü okullar bireye bir sosyal varlık olarak gelişme imkanı ve aynı zamanda toplumsal gerçekliğin becerikli bir planlayıcısı olma olanağı tanır. Ayrıca, sosyal yapılandırmacıların çoğuna göre sorunlar da çözümler de okuldadır. Bu tasarıma göre hazırlanan program, öğrencileri yerel, ulusal ve uluslararası toplumun eleştirel analizini yapmaya yönlendirmekle beraber insanların dikkatlerini iş ve politika dünyasının uygulamalarının toplum üzerindeki etkisinin sorgulanmasına da yol açacaktır. Böylece, eninde sonunda ulusun ve dünyanın sosyal dokusunu değiştirebilecek bir değişim gerçekleşecektir. Uyuşturucu, çevre kirliliği vb. sorunlarla mücadeleye yönelik eğitim programları, bu tasarıma göre hazırlanan programlara örnek olarak verilebilir (Demirel, 2005; Ornstein ve Hunkins, 2009; 2014).

Program tasarım yaklaşımları, odak noktaları, temelinde yatan felsefe, kaynağı ve savunucuları Tablo 2.3'de belirtilmektedir.

Tablo 2.3. Eğitim programı tasarımlarına genel bakış (Ornstein ve Hunkins, 1993).

Tasarım	Programın Vurgusu	Temelindeki Felsefe	Kaynağı	Savunucuları
Konu merkezli tasarımlar				
Konu Tasarımı	Ayrı konular	Esasicilik, Daimicilik	Bilim, Bilgi	Harris, Hutchins
Disiplin Tasarımı	Bilimsel disiplinler (matematik, biyoloji, psikoloji, vb.)	Esasicilik, Daimicilik	Bilim, Bilgi	Bruner, Phenix, Schwab, Taba
Geniş Alan Tasarımı	Disiplinlerarası konular ve bilimsel disiplinler	Esasicilik, İlerlemecilik	Bilgi, Toplum	Alberty, Alberty
İlişkisel Tasarım	Ayrı konular, kendi yapılarını koruyan birbiriyle bağlantılı disiplinler	İlerlemecilik, Esasicilik	Bilgi	Broudy, Dewey
Süreç Tasarımı	Birtakım disiplinlerdeki yöntem bilgisi, bilginin işlenmesinin ve düşünmenin genel yolları	İlerlemecilik	Psikoloji, Bilgi	Adams, Beyer, Dewey, Papert
Öğrenen Merkezli Tasarımlar				
Çocuk Merkezli Tasarım	Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları	İlerlemecilik	Çocuk	Dewey, Klipatri
Yaşantı Merkezli Tasarım	Çocuğun yaşantıları ve ilgi alanları	İlerlemecilik	Çocuk	Dewey, Rugg ve Schumaker
Radikal Tasarım	Çocuğun yaşantıları ve ilgi alanları	Yeniden Yapılandırıcılık	Çocuk, Toplum	Freire, Habermans, Holt, Illich
Hümanist Tasarım	Kişinin ya da grubun yaşantıları, ilgi alanları ve ihtiyaçları	Yeniden Yapılandırıcılık Varoluşçuluk	Psikoloji, Çocuk, Toplum	Combs, Fantini, Maslow, Rogers
Sorun Merkezli Tasarımlar				
Yaşam Şartları Tasarımı	Toplumsal sorunlar	Yeniden Yapılandırıcılık	Toplum	Spencer, Stratemeyer, Forkner, McKim
Çekirdek Tasarım	Toplumsal sorunlar	Yeniden Yapılandırıcılık İlerlemecilik	Toplum, Çocuk	Alberty, Alberty, Faunce, Bossing
Sosyal Sorunlar ve Yeniden Yapılandırıcı Tasarım	Toplum ve toplumun sorunları	Yeniden Yapılandırıcılık	Toplum, sonsuz gerçekler	Apple, Brameld, Counts Rugg, Shane

Tablo 2.3.'de görüldüğü üzere konu merkezli tasarımların odağında konular, bilimsel disiplinler vardır. Hepsinin kaynağı bilim ve bilgi olup esasici, daimici ve ilerlemeci eğitim felsefelerine dayanmaktadır. Öğrenen merkezli tasarımların kaynağının hepsinde çocuk bulunmakla birlikte radikal ve hümanist tasarımda toplum da kaynakların arasındadır. Bu kategoride sadece hümanist tasarımda psikoloji kaynaklardan biridir. Yeniden yapılandırmacılık öğrenen merkezli tasarımlardan radikal ve hümanist tasarımların felsefi dayanağı olurken sorun merkezli tasarımların tümünün temelindeki felsefedir. Öğrenen merkezli tasarımlarda çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yaşantıları programın vurguladığı alanlardır. Bu niteliğiyle bireysel olduğu söylenebilirken sorun merkezli tasarımlarda programların odak noktası toplum ve toplumsal sorunlardır.

2.2. İlgili Literatür

Araştırma konuları ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Aşağıda ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Bu başlıkta epistemolojik inançlar, öğretim stilleri ve öğretim programı tercihleri konularında Türkiye’de yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Epistemolojik inançlar ile ilgili araştırmalar

Yurt içinde epistemolojik inançlar ile ilgili araştırmacı tarafından çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla alan odaklı oldukları, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdikleri dikkat çekmektedir.

Öngen (2003), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören, her sınıf düzeylerinden öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, kız öğrencilerin ise öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Rakıcıoğlu (2005), İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliğine dair inançlarını incelemiştir. Çalışmaya, beş devlet üniversitesinden 456 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. 90 erkek, 366 kadın öğretmen adayına Schommer (1990)'in geliştirdiği Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının tek bir doğrunun olduğuna dair inançları ile bilginin otoriteden edinildiğine dair inançlarının düşük düzeyde olduğu, epistemolojik inançlar ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Eroğlu ve Güven (2006), eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarını cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, ebeveynlerinin eğitim durumları ve geldikleri yerleşim yeri değişkenleri açısından incelemiştir. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada veriler Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tek bir doğrunun olduğuna dair inançlarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarına göre daha yüksek olduğu, cinsiyet açısından ele alındığında, kız öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu, diğer taraftan, erkek öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe dair inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiş, öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inançların sınıf düzeyi arttıkça daha karmaşık olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının geldikleri yerleşim yerine göre bir farklılık sergilemediği belirlenirken ebeveynlerinin eğitim seviyesi ne kadar yüksekse

öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının o kadar gelişkin olduğu çalışma sonuçları arasında yer almaktadır.

Öztürk (2009), öğretmen adaylarının çevre okur yazarlıklarını epistemolojik inançları aracılığıyla incelemiştir. Çalışmaya, Ankara’da bir devlet üniversitesinde eğitimlerine devam eden bütün sınıf düzeylerinden toplam 560 öğretmen adayı katılmıştır. Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler sonrası yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının çok boyutlu epistemolojik inançlara sahip olduğu, sabit yetenek ve hızlı öğrenme alt boyutlarıyla çevre okuryazarlığının davranış bileşeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Aypay (2011), Chan ve Elliott (2002, 2004) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin Türkiye uyarlaması çalışmasını yürütmüştür. Ölçek formu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde tarih öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Toplam 341 kişiye uygulanan bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi edinme sürecine önem verdikleri, uzman bilgisinin her zaman doğru kabul edilmeyeceği, sorgulanması gerektiği, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancını taşıdıkları, bilginin kesin ve değişmez olduğuna dair inancın sınıf düzeyi arttıkça azaldığı belirlenmiştir.

Demir (2012), ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelemiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü 150 ikinci sınıf öğrencisine Oksal, Şenşekerci ve Bilgin (2006) tarafından geliştirilen Merkezi Epistemolojik İnançlar Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ek olarak, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, dersi almamış öğretmen adaylarıyla kıyaslandığında, daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Biçer, Er ve Özel (2013), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin benimsedikleri felsefe arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, bir devlet üniversitesinin Eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden 245 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark oluşturmadığı, sınıf düzeyi açısından ise 1. sınıfta olan öğrencilere göre 4. sınıftaki öğrencilerin epistemolojik inançlarının daha gelişkin olduğu saptanmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eğitim inançları arasında da ilişki saptanmıştır.

Deniz (2013), müzik öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının belirlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, müzik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, devam ettikleri sınıf seviyeleri, anne ve babalarının eğitim seviyeleri ve sahip oldukları aile tutumu arasında farklılaşma durumları incelenmiştir. Araştırmaya üç devlet üniversitesinde öğrenim gören 274 müzik öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, Schommer (1990)'in Epistemolojik İnançlar Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının düşük düzeyde olduğu, kadın öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının erkeklere göre daha gelişkin olduğu, anne-babanın eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının epistemolojik inançları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı, ancak daha demokratik aile ortamına sahip olduklarını ifade eden adayların epistemolojik inançlarının daha gelişkin olduğu bulunmuştur.

Alpan ve Erdamar (2014), uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını karşılaştırdıkları çalışmalarına Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi 247 son sınıf öğrencisi ve 32 uygulama öğretmeni katılmıştır. Öğretmen adayı katılımcılara Epistemolojik İnanç Ölçeği, öğretmenlik meslek uygulaması öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez, öğretmenlere de bir kez uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının uygulama öğretmenlerinininkiyle kıyaslandığında daha olgun düzeydeyken öğretmenlik uygulaması dersinden sonra gerilediği belirlenmiştir. Bu çalışmanın

ardından Alpan ve Erdamar (2015), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve problem çözme düzeylerini saptamak amacıyla boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine başlayan 149 öğretmen adayının 1. sınıftaki ve 4. sınıftaki epistemolojik inançları karşılaştırılmış, öğretmen adaylarının eğitim aldıkları süre boyunca öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları ve tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının olgunlaştığı belirlenmiştir.

Bakır ve Adak (2014), fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anne ve baba eğitimi değişkenlerine göre incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, bütün sınıf düzeylerinden 234 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumlarının bilimsel epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Kürşad (2015), bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkiyi incelemiş, her sınıf düzeyinden ve farklı bölümlerden 343 öğretmen adayına Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlardan daha yüksek düzeyde çıktığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmemiş olduğu tespit edilmiştir. Benzer biçimde, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişki düşük düzeyde saptanmıştır.

Güler (2015), öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin duygusal zekaları, epistemolojik inançları ve bir takım demografik değişkenler açısından ilişkisini araştırmıştır. Konya'da bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, bütün sınıf

düzeylerinden 1265 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Danacı ve Pınarcık (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının problem çözme becerileri ve güçlülük düzeyleri üstündeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bütün sınıf düzeylerinden 150 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği aracılığıyla toplanmış olup araştırma sonucunda epistemolojik inanç düzeyleri yüksek çıkan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin de gelişkin olduğu, güçlülük düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Kosa (2018), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelemiştir. Her iki sınıf düzeyinden 254, toplamda 508 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada Oksal, Şenşekerci ve Bilgin (2006) tarafından geliştirilen Merkezi Epistemolojik İnançlar Ölçeği aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişkin olduğu belirlenirken sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin daha karmaşık ve gelişkin epistemolojik inançlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Aslan ve Aybek (2018), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını bir takım değişkenler (cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi, vb.) açısından ele almıştır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıflarda öğrenimlerine devam eden 564 öğretmen adayına Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda her iki seviyede de kadın öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının daha gelişkin olduğu, erkek öğrencilerin tek bir doğrunun olduğuna dair inançlarının yüksek olduğu, sınıf seviyesi arttıkça her iki cinsiyet grubunda da öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inancın arttığı, tek bir doğrunun var olduğuna dair inancın düşük seviyede çıktığı bulunmuştur.

2.2.1.2. Öğretim stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar

Üredi (2006), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerine göre öğretmenlik mesleğine dair algılarını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Grasha (1994) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim öğretim yıllarında İstanbul ilinde görev yapan 1306 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda en fazla tercih edilen öğretim stiline kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili olduğu bulunurken en az tercih edilenin ise kişisel model/uzman/otorite stili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini daha çok kullanan öğretmenlerin diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek sosyal statü, etik değerler, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Oğuz, Ellez, Akamca ve Koç (2011), okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden 150 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veriler, Grasha (1994) tarafından geliştirilen, Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretim stilleri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının temsilci öğretim stillerinin baskın düzeyde olduğu, diğer öğretim stillerinin ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Kaleci (2012), matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden 374 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Grasha ve Reichmann (1974) tarafından geliştirilen, Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Stili Ölçeği ve Grasha (1994) tarafından geliştirilen,

Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Stili Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunun daha gelişmiş olduğu, en fazla tercih edilen öğretim stiline ise Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğu, öğretmen adaylarının öğretim stili tercihleriyle epistemolojik inanç alt boyutu olan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek doğrunun olduğuna dair inanç alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamı bir farklılık gösterirken sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Saraç ve Muştu (2013), beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerini kullanma düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarını incelemiştir. beş farklı üniversiteden 141 beden eğitimi öğretmen adayının katıldığı araştırmada veriler, Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilen, İnce ve Hünük (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları öğretim stillerinin komut, alıştırma ve eşli çalıştırma olduğu tespit edilmiştir.

Süral (2013), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya her branştan 200 olmak üzere toplam 1000 sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni ve fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, Grasha (1994) tarafından geliştirilen, Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Stili Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen stil rehber öğretim stili, en az tercih edilen ise kişisel öğretim stildir. Ayrıca, bilgi aktarıcı ve otoriter öğretim stillerinin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile negatif yönde yüksek düzeyde ilişkisi olduğu, diğer yandan öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Gencel (2013), Türkiye ve ABD'deki öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya Türkiye'den 283, ABD'den 229 öğretmen katılmıştır. Veriler, Amerikan öğretmenlerden Grasha (1994) tarafından geliştirilen Öğretim Stili Ölçeği ile, Türk öğretmenlerden ise yine Grasha (1994) tarafından geliştirilip Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Stili Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Amerikan öğretmenlerin en fazla tercih ettiği öğretim stili temsilci/kolaylaştırıcı/uzman iken en az tercih ettikleri ise uzman/otorite olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, Türk öğretmenlerin en fazla tercih ettiği stilin kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olup en az tercih ettikleri stilin ise kişisel model/uzman/otorite olarak bulunmuştur.

Serbes ve Cengiz (2015), sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algılarını incelemiştir. Dört farklı üniversiteden 302 öğretmen adayının katıldığı çalışmada İnce ve Hünük (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri öğretim stillerinin öğretmen merkezli stiller olduğu tespit edilmiştir.

Mutluoğlu ve Erdoğan (2016), ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stillerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 178 ilköğretim matematik öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Bilgin vd. (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretim stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en çok tercih edilen öğretim stiline kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğu, en az tercih edilen stiline ise uzman/otoriter olduğu tespit edilmiştir.

Ünal (2017), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim stillerini karşılaştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının öğretim stillerinin cinsiyet ve lisans programı değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmaya son sınıf 300 öğretmen aday ve 139 öğretmen katılmıştır. Veriler, Grasha (1994) tarafından geliştirilen, dil geçerliği Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılan Öğretme Stili Envanteri aracılığıyla

toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının daha çok katılımcı, kolaylaştırıcı ve model öğretim stilini tercih ettikleri, erkekler tarafından uzman ve resmi otoriter öğretim stiline daha çok tercih edildiği bulunmuştur.

Kaya ve Ekiçi (2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve tercih ettikleri öğretim stillerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm/fakülte, okul türü, vb.) açısından incelemiştir. Araştırmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde kamu ve özel okullarda görev yapan toplam 202 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Grasha (1994) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları yüksek düzeyde çıkarken tek bir doğrunun olduğuna dair inançları orta düzeyde çıkmıştır. Öğretim stilleri açısından da en çok tercih edilen stilin kolaylaştırıcı, en az tercih edilenin ise otoriter öğretim stili olduğu bulunmuştur. Öğretim stilleri gruplandırıldığında da en çok tercih edilen stilin “kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman” öğretim stili olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre öğretim stili tercihlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, kıdem değişkeninde 20 ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin uzman öğretim stili tercihlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yıldız, Yılmaz, Solmaz ve Şimşek (2018), beden eğitimi öğretmenliği ve pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim stillerini incelemiştir. Araştırmaya pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 182 öğretmen adayı ve 187 beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilen, İnce ve Hünük (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri, “Komut” ve “Alıştırma” dışında tüm stillerde daha fazla düzeyde çıkmıştır. Tercih edilen öğretim stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.2.1.3. Program tasarım tercihleri ile ilgili araştırmalar

Bay ve diğ. (2012), ilköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizini yapmışlardır. Çalışmaya, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesinde öğrenimlerine devam eden 297 son sınıf Türkçe, Matematik, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının program yönelimlerinden en çok insancıl, en az ise akademik program yaklaşımını tercih ettikleri, program yaklaşımları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, cinsiyete göre farklılık bulunmadığı, program türü değişkenine göre ise Türkçe öğretmen adaylarının bilişsel süreçler program yaklaşımını sınıf öğretmeni adaylarına göre daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir.

Tanrıverdi ve Apak (2014), öğretmen adaylarının program tasarımlarına dair inançlarını incelemiştir. Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir üniversitenin eğitim fakóltesinde öğrenimlerine devam eden 805 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok insancıl program tasarımına dair inançlarının yüksek olduğu, en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma olduğu, cinsiyet değişkeni açısından da kadın öğretmen adaylarının insancıl program tasarım yaklaşımını tercih ettikleri, program türü değişkeni açısından ise okul öncesi öğretmen adaylarının diğer bütün bölümlerdeki adaylarla kıyaslandığında program tercih inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ünsal ve Korkmaz (2017) eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya Hatay ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk ve ortaöğretimde görev yapan 292 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Baş (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok tercih ettikleri

program tasarım yaklaşımlarının öğrenci ve sorun merkezli yaklaşımlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin program tasarım yaklaşım tercihleri ile cinsiyet, mezun olunan okul türü, branş, okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken kıdem değişkenine göre fark bulunmuştur. 20 yıl ve üzeri hizmet veren öğretmenlerin daha çok konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Uysal (2017), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Türkiye'nin çeşitli devlet üniversiteleri eğitim fakültelerinde bütün sınıf düzeylerinden toplam 458 BÖTE öğrencisi katılmıştır. Öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının tespit edilmesine yönelik Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok teknolojik, en az sosyal yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri, program yönelimlerinin sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, mezun olunan lise türü değişkenine göre ise meslek lisesi mezunlarının diğer lise mezunlarına göre daha fazla bilişsel süreçler ve insancıl program yaklaşımına sahip oldukları belirlenmiştir.

Karaman ve Bakaç (2017), öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini bir takım değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte türü, kıdem ve görev yapılan okul türü) açısından incelemiştir. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilde görev yapan 203 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Baş (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sorun ve öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımlarını konu merkezli tasarım yaklaşımından daha çok tercih ettikleri, cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kadınların öğrenci merkezli program tasarımlarını daha çok tercih ettikleri belirlenirken mezun olunan fakülte türü, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Kozikoğlu ve Bakır (2018), öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile benimsedikleri eğitim felsefesini incelemiştir. Araştırmaya Van ilinde görev yapmakta olan 207 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Baş (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok öğrenen merkezli, en az ise konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri belirlenmiş olup, benimsedikleri eğitim felsefesiyle program tasarım tercihleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Burul (2018), öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin program bağlılıkları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Balıkesir ilinde, 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilk ve ortaokullarda görev yapan 319 öğretmen katılmıştır. Veriler Baş (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok öğrenci ve sorun merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri, cinsiyet, mezun olunan okul türü ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilirken ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul öğretmenlerinden daha çok konu merkezli tasarımı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Eğitim programı tasarımı tercihi ve program bağlılığı ilişkisine bakıldığında ise öğrenci ve konu merkezli tasarımlar ile öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Program bağlılığını en güçlü yordayan değişkenin öğrenci merkezli program tasarımı olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2018), öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile program bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2017-2018 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden farklı programlardan 375 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Baş (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenen merkezli ve sorun merkezli program tasarımları tercih düzeylerinin çok yüksek, konu merkezli program tasarım tercihlerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Program tasarım yaklaşımı tercihi ve program bağlılıkları arasında olumlu yönde, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Eren ve Çetin (2019), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği, program tasarım tercihi ve kişisel sorumluluk inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören her sınıf düzeyinden 743 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada program tasarım tercihlerini ölçmek için Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program tasarım inançları ile uzmanlık ve öğretmenlik mesleğinin zorluğuna dair inançlar arasında anlamlı bir fark bulunduğu, insancıl ve sosyal yeniden yapılandırmacı eğitim programı tasarım tercihlerinin öğrenci başarısı ve öğrencilerle ilişkilere yönelik kişisel sorumluluk inançlarında arabuluculuk rolü üstlendiği tespit edilmiştir.

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, epistemolojik inançlar ile ilgili olarak oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlanılmış, bu araştırmaların ise genellikle alan odaklı oldukları ve tarama modelinde gerçekleştirildiği; ölçümleri yapmak için genellikle "Epistemolojik İnanç Ölçeği"nin kullanıldığı; sınıf düzeyinin ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin epistemolojik inançlar üzerinde genellikle olumlu yönde etkili olduğu; epistemolojik inançları ile eğitim inançları, bilimsel araştırmaya yönelik tutum ile epistemolojik inançların ilişkilendiği ve epistemolojik inançların genellikle cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretim stillerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı; veri toplama aracı olarak genellikle "Öğretim Stili Ölçeği"nin kullanıldığı; diğer öğretim stillerine nazaran kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin daha yüksek sosyal statü, etik değerler, öğretmen yeterlilikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları; öğretim stillerinin öğrenim görülen anabilim dalına göre değişkenlik gösterdiği; öğretim stilleri ile sınıf yönetiminin ilişkilendiği saptanmıştır. Program tasarım tercihleri ile ilgili araştırmalar analiz edildiğinde ise, bu konu ile ilgili araştırmaların da genellikle kesitsel araştırma tipinde kurgulandığı; program tasarım tercihlerinin öğrenim görülen anabilim dalına göre değişebildiği; öğretmen adaylarının genellikle insancıl program tasarımına dair inançlarının yüksek olduğu; kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin daha çok

konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri ve benimsenen eğitim felsefeleri ile program tasarım tercihlerinin ilişkilendiği saptanmıştır.

2.2.2. Türkiye dışında yapılan çalışmalar

Bu başlıkta epistemolojik inançlar, öğretim stilleri ve öğretim programı tercihleri konularında Türkiye dışında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1. Epistemolojik inançlarla ilgili araştırmalar

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ilgili araştırmacı tarafından yurtdışında yapılan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Araştırmalar incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça epistemolojik inançların geliştiği, çoğunlukla öğrenme-öğretme anlayışları ile ilişkilerinin incelendiği görülmektedir.

Brownlee, Purdie ve Lewis (2001), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının hangi düzeylerde olduğunu tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla bir yıl süren bir öğretim programı tasarlanmıştır. Araştırmaya Avustralya'daki Queensland Teknoloji Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 29 öğretmen adayı katılmıştır. Karma yöntemle yapılan araştırmada öğretmen adaylarından önce öğretim programının içeriğinde bulunan, eğitim psikolojisi konusu ile ilgili kendi düşüncelerini yansıtacakları bir günlük yazısı yazmaları istenmiştir. Tasarlanan öğretim programı başlangıcında ve bitişinde olmak üzere iki kez adaylarla inançları hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerden herhangi bir görüş bildirmeleri istenmemiştir. Sadece programın başında ve sonunda daha önceden hazırlanmış, bilmeye yönelik yazılı ifadeleri tamamlamaları istenmiştir. Her iki gruba da Schommer (1990)'in geliştirdiği Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen veriler

deney grubunda olan, tasarlanan öğretim programına dahil edilen öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ileri düzeyde olduğunu göstermiştir.

Chan (2004), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretim-öğrenme kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Hong Konglu, farklı düzeylerden 385 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri olarak Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Chan ve Elliott (2000) tarafından uyarlanan Epistemolojik İnanç Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Hong Konglu öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip olduğu, yaş, cinsiyet ve öğrenim görülen lisans türüne göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Geleneksel öğretim-öğrenme kavramları ile sabit/doğuştan yetenek, uzman bilgisi ve bilginin kesinliği alt boyutlarında anlamlı, olumlu yönde bir ilişki saptanırken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ile yapılandırmacı öğretime dair öğretim-öğrenme kavramları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma ayrıca epistemolojik inançların farklı kültürlerdeki değişimini de incelemeyi amaçlamaktadır. Bu noktadan hareketle, gelişkin epistemolojik inançların Çinli bilgin Konfüçyüs felsefesi etkisinde bulunan kültürden ve son yıllarda Batı kültürü etkisinde kalmalarından kaynaklanabileceği vurgulanmıştır.

Gill, Ashton ve Algina, (2004), matematik öğretmen adaylarının matematik öğrenimi ve öğretimine dair epistemolojik inançlarını değiştirmek amacıyla bir girişim çalışması yürütmüşlerdir. 161 matematik öğretmen adayı içinden rassal olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, daha sonra bir girişim modeli tasarlanmıştır. Araştırma verileri olarak, matematik öğretmen adaylarının belirgin epistemolojik inançlarının ölçülmesi amacıyla Peterson, Fennema, Carpenter ve Loef (1989) tarafından geliştirilen matematik alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği ve örtülü epistemolojik inançlarının ölçülmesi için de araştırmacılar tarafından hazırlanan tasarlanmış durumlar (senaryolar) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimsel girişim modelini alan deney grubundaki öğretmen adaylarının çok daha büyük oranda epistemolojik inançlarında gelişime dönük değişim tespit edilmiştir.

Cheng, Chan, Tang ve Cheng (2009), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretim kavramlarını incelemiştir. Eğitim Fakültesinde lisans eğitimi

gören, 228 son sınıf öğrencisi öğretmen adayına Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunun ileri düzey epistemolojik inançlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adayları öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve bilginin değişebileceğine dair inançlarının gelişkin olduğu belirlenirken zaman zaman şüpheyile yaklaşılsa da uzmanların daha deneyimli olmalarından ötürü otorite olarak kabul edilebileceği tespit edilmiştir. Ayrıca, epistemolojik inançlarla öğretim kavramları arasındaki ilişkilere bakıldığında, öğretmen adaylarının sahip olduğu epistemolojik inançların her zaman öğretim kavramlarını yansıtmadığı, ileri düzey epistemolojik inanca sahip öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımını benimsedikleri saptanmıştır.

Chai, Teo ve Lee (2009), Singapurlu öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretim-öğrenme inançlarındaki değişimi araştırmıştır. Araştırmaya eğitim bilimlerinde yüksek lisans öğrencisi 413 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına yüksek lisans derslerinden biri olan ve dokuz ay süren öğretmenliğe hazırlık programına katılmadan önce ve katıldıktan sonra olmak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen çevrimiçi ölçekler aracılığıyla ön test-son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançta büyük değişim yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılandırmacı öğretim yaklaşımına dair inançlar düşük seviyede çıkarken geleneksel öğretim yaklaşımına dair inançlar artmıştır.

Hartin (2010), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının eğitim düzeyi ve lisans türüne göre farklılıklarını incelemiştir. Toplam 206 birinci ve dördüncü sınıf lisans öğrencisi ve birinci sınıf yüksek lisans öğrencilerinden oluşan çalışma grubuna Wood ve Kardash (2002) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim düzeyi arttıkça daha gelişkin epistemolojik inançların olduğu belirlenirken lisans türüne göre bir farklılık tespit edilememiştir.

Ketabi, Zabihi ve Ghadiri (2014), İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretim kavramlarını araştırmıştır. Isfahan Üniversitesi ve Firdevsi Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden, farklı sınıf düzeylerinden 92 İngilizce

öğretmen adayına Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerine göre İranlı İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançların alt boyutlarından sabit yetenek ve bilginin kesinliğine daha çok inandıkları tespit edilmiştir. Öğretme kavramları ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiye bakıldığında da sabit yetenek ve bilginin kesinliği alt boyutlarının geleneksel öğretme öğrenme kavramlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Benzer şekilde, yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç arasında da pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Vecaldo (2017), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik başarıları ve öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Filipinler'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 232 öğretmen adayının epistemolojik inançlarının belirlenmesi için Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerine göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun gelişkin epistemolojik inançlara sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, gelişkin epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının daha iyi akademik başarıya sahip olduğu, bu iki değişkenin de öğretmen yeterliğini yordadığı tespit edilmiştir.

2.2.2.2. Öğretim stilleri ile ilgili araştırmalar

Lindsay (1999), ABD Kuzey Karolina Devlet Üniversitesi'ndeki öğrencilerin öğrenme stili, öğretim stili ve kullanılan eğitim teknolojilerinin öğrenci başarısı üzerine etkilerini incelemiştir. Orman Kaynakları Fakültesinde kullanılan öğretmen değerlendirme formu ve Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrenme ve öğretim stillerini ölçmek için kullanılmıştır. Öğrenci başarısını ölçmek için de ön test ve son test olarak ara sınav ve dönem sonu sınavları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme ve öğretim stillerinin uyuşması durumunda başarının arttığı, buna ek olarak eğitim teknolojilerinin de işe koşulduğunda hem başarıyı hem de öğrenme tatminini arttırdığı tespit edilmiştir.

Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) tarafından, sınıf içi eğitsel teknolojinin öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleriyle ilişkisini inceleyen yapılan araştırmaya 50 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerden teknoloji kullandıkları ve kullanmadıkları dersleri bildirmeleri istenmiştir. Bu iki ders grubu karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri olarak Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Envanteri, yine aynı araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derslerden aldıkları notlar düştükçe bağımlı öğrenme stiline sahip olma oranlarının arttığı, teknolojinin kullanılmadığı geleneksel öğretim yapılan sınıflarda bağımlı öğrenme stili ile akademik başarı arasında olumsuz yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer yandan, teknolojinin kullanıldığı sınıflarda öğrenci başarısı ve bağımsız öğrenme stili arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, teknoloji kullanan öğretmenlerin kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Heidari, Nourmohammedi ve Nowrouzi (2012), İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İran'ın Meşhed ve Zahidan şehirlerindeki liselerde görevlerine devam eden 102 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim stilleri arasında belirgin anlamlı fark bulunmuştur. En fazla öz yeterliği bulunan öğretmenlerin en çok temsilci öğretim stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Frunza (2014), öğretmenlerin öğretim stillerinin verimli öğrenme üzerine etkisini araştırmıştır. Romanya'da bulunan iki üniversiteden 30 öğretim görevlisi ve aynı üniversitelerden 60 öğrencinin katıldığı araştırmada Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim stilleri ile verimli öğrenme arasında doğrudan ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, öğretim stilleriyle öğretmenlerin öz saygıları arasında da doğrudan ilişki tespit edilmiştir.

Stanford (2014), matematik öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve deneyimlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. ABD Arkansas eyaletindeki ilköğretim okullarında bulunan 29 matematik öğretmeni ve 855

öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu, uzman, resmi otorite ve kişisel model öğretim stillerine sahip öğretmenlerin ise daha az başarılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, beş yıldan daha az deneyimli öğretmenlerin öğrencilerinin deneyimli öğretmenlerin öğrencileriyle karşılaştırıldığında daha az başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Briesmaster ve Briesmaster-Parades (2015), İngilizce öğretmen adaylarının mesleki kaygı seviyelerinin farklı öğretim stilleri ile olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırmaya 249 İngilizce öğretmen adayı ve yedi İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği, Grasha ve Reichman (1996) tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Ölçeği ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının %45'inin mesleklerine başlamadan önce sınıflarında İngilizce öğretimine dair kaygılı oldukları, en fazla ise son sınıf öğrencilerinin kaygılı olduğu bulunurken uzman/resmi otorite öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ileri düzey kaygı taşıdığı bulunmuştur. En az kaygılı olanlar ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stile sahip öğretmen adayları ve öğretmenler olduğu belirtilmiştir.

Magulod (2017), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Filipinler'deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenimlerine devam eden 78 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veriler Wood ve Kardash (2002) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilginin kesin olmadığına, çabayla elde edildiğine inandıkları saptanmış, böylece gelişkin epistemolojik inançlara sahip olduğu söylenmiştir. Öğretmen adaylarının bütün öğretim stillerinde yüksek puana sahip oldukları belirtilirken “uzman” stilin hepsinde en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Epistemolojik inançlar ve öğretim stilleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenmenin çabayla olduğu, kesin bilginin var

olmadığı, öğrenenin bilgiyi süreç içinde yapılandığına inandıklarına dair veriden hareketle yapılandırmacı eğitim anlayışına sahip oldukları söylenebilir.

Alnujaidi (2019), öğrencilerin İngilizce dersinde tercih ettikleri öğrenme stilleri ile İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki farkı araştırmıştır. Suudi Arabistanlı 102 öğretmen ve 130 öğrencinin katıldığı çalışmada Felder ve Silverman (1996) tarafından geliştirilen Öğrenme/Öğretme Stilleri İndeksi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce derslerinde sırasıyla en çok duyuşsal, görsel, etkin ve zincirleme öğrenme stillerini tercih ettikleri bulunurken İngilizce öğretmenlerinin ise sırasıyla en çok soyut, sözel, edilgen ve bütüncül öğretim stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri arasında belirgin farklılık bulunmuştur.

2.2.2.3. Program tasarım tercihleriyle ilgili araştırmalar

Cunningham, Johnson ve Carlson (1992), ev ekonomisi öğretmenlerinin program yaklaşımlarını araştırmışlardır. ABD Nebraska eyaletindeki çeşitli okullarda görev yapmakta olan 152 ev ekonomisi öğretmenin katıldığı araştırmada veriler Babin (1979) tarafından geliştirilen, Carlson (1991) tarafından revize edilen Program Yaklaşımları Profili aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ev ekonomisi öğretmenlerinin en çok bilişsel süreçler, en az ise akademik rasyonalizm yaklaşımını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kıdem, cinsiyet, mezun olunan üniversite, görevli olunan lise gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cheung ve Wong (2002), öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini ölçmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya ilkökul ve ortaokulda görev yapmakta olan, farklı alanlardan 648 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla Cheung (2000) tarafından geliştirilen Program Yönelimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bütün öğretmenlerin her bir program tasarım tercihinin (akademik, bilişsel süreç, sosyal yeniden yapılandırmacılık, hümanistik ve

teknolojik) olumlu yaklaşıkları, cinsiyet ve görev yapılan okul türü (ilkokul ve ortaokul) değişkenleri ile program tasarım tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, deneyimli öğretmenlerin akademik programları daha çok tercih ettikleri ve İngilizce öğretmenlerinin hümanistik programı daha çok tercih ettikleri bulunmuştur.

Ng ve Cheung (2002), öğretmen adaylarının ilkokul fen öğretim programı tasarım tercihlerine yönelik inançlarını araştırmıştır. Çalışmaya 437 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Fen Öğretim Program Tasarımı Tercih Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul fen öğretmen adaylarının en çok bilişsel süreçler program tasarımını tercih ettikleri tespit edilmiş olup diğer bütün tasarım tercihlerini de benimsedikleri bulunmuştur.

Foil (2008), ABD'deki devlet okullarında yöneticilik pozisyonunda görev yapmakta olan öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya ABD'nin çeşitli eyaletlerinde bulunan devlet okullarında yöneticilik yapan 889 yönetici katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Rice ve Mahlios (2003) tarafından modifiye edilen, Modifiye Edilmiş Program Tasarım Tercihleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin bütün program tasarım yaklaşımlarını benimsediği, en çok bilişsel süreçler tasarımını, en az ise sosyal yeniden yapılandırıcılık tasarımını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Yaklaşımlar arasında anlamlı fark ve ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin, en çok hümanist ve eklektik tasarım yaklaşımını, en düşük ise sosyal yeniden yapılandırıcı ve teknolojik tasarım yaklaşımını tercih ettikleri saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni ele alındığında ise erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha fazla eklektik tasarım yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir.

Jenkins (2009), öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarına ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya 308'i ortaokul, 36'sı lisede görev yapmakta olan 344 ABD'li öğretmen katılmış olup veri toplama aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Rice ve Mahlios (2003) tarafından modifiye edilen, Modifiye Edilmiş Program Tasarım Tercihleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok hümanist program tasarımını, en az ise

sosyal yeniden yapılandırmacı program tasarımı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ise, kadın öğretmenlerin hümanist tasarımı erkek öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri, deneyim değişkeni açısından da deneyimli öğretmenlerin bilişsel süreçler ve teknolojik program tasarımlarını daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Yaklaşımlar arasındaki ilişkilere bakıldığında ise bütün yaklaşımlarda olumlu yönde zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ashour, Khasawneh, Abu-Alruz ve Alsharqawi (2012) tarafından, öğretmen adaylarının program tasarım tercihlerinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya Ürdün'de bulunan Haşimi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerine devam etmekte olan, bütün sınıf düzeylerinden 259 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Cheung ve Wong (2002), tarafından geliştirilen, Khasawneh, Bates ve Holton (2005) tarafından hedef dil Arapçaya uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sırasıyla en çok bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacılık ve hümanistik program tasarımı tercih ettikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, çoğunlukla anlamlı bir fark bulunmamış, sadece bilişsel süreçler tasarımı erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Kamil, Mukminin, Jamin, Yusuf ve Idrus (2013), Endonezya'daki İslami devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin program tasarım tercihleri ve öğretme kavramlarını incelemiştir. Araştırmaya 65 İslami ortaokul öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak amacıyla Cheung (2000) tarafından geliştirilen, araştırmacılar tarafından Endonezyaya uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İslami devlet ortaokullarında görev yapan Endonezyalı öğretmenlerin en çok teknolojik ve akademik program tasarımı, en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı program tasarımı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Singleton (2013), ABD'nin orta batı bölgesinde bulunan bir eyaletteki devlet okullarının ilk, orta ve lise kademelerinde görev yapan, sanal ortamda öğretimlerini gerçekleştiren öğretmenlerin program tasarım tercihlerini incelemiştir. Çalışmaya 47

öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Rice ve Mahlios (2003) tarafından modifiye edilen, Modifiye Edilmiş Program Tasarım Tercihleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sanal ortamda öğretim yapan öğretmenlerin bütün program tasarımlarını makul bir düzeyde tercih ettikleri, en çok bilişsel süreçler, en az ise sosyal yeniden yapılandırıcı program tasarımını tercih ettikleri bulunmuştur.

Salleh, Hamdan, Yahya ve Jantan (2015), Malezya'daki öğretmen eğitimi okullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin eğitim programı tasarım tercihlerini araştırmıştır. Çalışmaya dokuz eğitim kurumundan toplam 472 öğretim görevlisi katılmıştır. Veriler, Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Malay diline uyarlanan Program Tasarım Tercihleri Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim görevlilerinin en çok teknolojik, en az ise bilişsel süreçler program tasarımını tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, deneyimli öğretmenlerin (ortalama 20 yıllık deneyim) daha az deneyimli öğretmenlere göre (ortalama 14 yıl) bilişsel süreçler tasarımını daha çok tespit ettikleri belirlenmiştir.

Alsalem (2018), liselerde görev yapan Arapça öğretmenlerinin program tasarım tercihleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya Suudi Arabistan'ın başkenti Riyad'daki çeşitli liselerde görev yapmakta olan 200 kadın Arapça öğretmeni katılmıştır. Veriler, Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Arapçaya uyarlanan Program Tasarım Tercihleri Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin en çok hümanist tasarımı tercih ettikleri, en az ise bilişsel süreçleri tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle ve tercih ettikleri program tasarımları arasında olumlu yönde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Özetle, Türkiye dışında gerçekleştirilen konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri, epistemolojik inançlar ile bir takım değişkenler (yaş, cinsiyet ve öğrenim görülen lisans türü, eğitimle ilgili kavramlar, öğretmen yeterlikleri vb.) arasındaki ilişkilere odaklanıldığı, öğretmen adaylarının alan

öğrenimi ve öğretimine dair epistemolojik inançlarının değişimini izlemek amacıyla kısmen deneysel çalışmaların da yapıldığı; çalışmaların hatırı sayılır ölçüde nicel verilere dayalı kesitsel araştırma türünde kurgulandığı; gelişkin epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının daha iyi akademik başarıya sahip olduğu ve yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç arasında da pozitif yönlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Öğretim stilleri bağlamında ise, yürütülen çalışmaların örneklemini genellikle öğretmenlerin oluşturduğu; öğretim stillerinin akademik başarı üzerindeki etkilerinin sorgulandığı; öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki uyumun akademik başarıyı arttırdığı; öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin en çok temsilci öğretim stilini tercih ettikleri; deneyimin öğretim stili üzerinde etkili olduğu; temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stile sahip öğretmen adayları ve öğretmenlerin en az kaygılı öğretmenler oldukları; epistemolojik inançlar ile öğretim stilleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkilerin var olduğu; öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri arasında belirgin farklılıkların tespit edildiği görülmüştür. Ayrıca program tasarım tercihleriyle ilgili araştırmaların çoğunun mesleklerini icra eden öğretmenlerle gerçekleştirildiği; veri toplama aracı olarak “Program Tasarım Tercihleri Envanteri”nin genellikle kullanıldığı; sıklıkla kıdem, cinsiyet, mezun olunan üniversite, görevli olunan lise gibi değişkenlerin program tasarım tercihlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ve öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleriyle ve tercih ettikleri program tasarımları arasında olumlu yönde pozitif ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, öğretmen adaylarının alan odaklı epistemolojik inançları, öğretim stilleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişki araştırıldığından ilişkisel araştırma desenine başvurulmuştur. İlişkisel araştırmalarda ilgilenilen değişkenlere müdahalede bulunulmamak koşuluyla iki ya da daha fazla değişken arasında var olan ilişki araştırılmakta ve ilişki derecesi belirlenebilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2015). Öğretmen adaylarının alan odaklı epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve öğretim stilleri belirlenirken ise tarama desenine başvurulmuştur. Tarama deseni bir grup insanın bazı yönleri ya da özellikleri (beceri, görüş, tutum, inanç ya da bilgi gibi) incelenirken başvuru veri toplamada kullanılan temel yolun katılımcılara soru sorma olduğu araştırma desendir. Bu desende genellikle evren yerine örneklemden veri toplanarak araştırmalar yürütülmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde İngilizce öğretmenliği alanında öğrenim görmekte olan yaklaşık 3000 öğretmen adayı

oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçilirken maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede Türkiye'nin farklı bölgelerindeki farklı üniversitelerden veri toplanmıştır. Örneklem sayısı belirlenirken Krejcie ve Morgan (1970) tarafından belirtilen denklem kullanılmıştır. Evren oranı (p) 0.5, doğruluk derecesi (d) 0.05 ve $X^2=3.841$ (0.05 düzeyinde) seçilerek 3000 (N) kişiyi temsil etmesi beklenen örneklemin 341 kişi olması gerektiği bulunmuştur. Araştırma kapsamında ise 472 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Tablo 3.1.'de örnekleme yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve genel ağırlıklı not ortalamasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3.1. Örnekleme yer alan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	350	74,2
	Erkek	122	25,8
Yaş	20-21	224	47,5
	22 ve üzeri	248	52,5
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise-Çok Programlı Lise	44	9,3
	Fen Lisesi-Anadolu Lisesi-Öğretmen Lisesi-Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	398	84,3
	Meslek Liseleri	23	4,9
	Diğer (Açık lise, vb.)	7	1,5
Genel Ağırlıklı Not Ortalaması	1,00-1,99	13	2,8
	2,00-2,99	290	61,4
	3,00-4,00	169	35,8
Toplam		472	100,0

Tablo 3.1. incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmen adaylarının %74.2'sinin (n=350) kadın ve %25.8'inin (n=122) erkek olduğu görülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının yaşına göre dağılım incelendiğinde %47.5'inin (n=224) 20-21 yaş aralığında ve %52.5'inin (n=248) 22 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türüne göre dağılım incelendiğinde öğretmen adaylarının %9.3'ünün (n=44) genel lise ya da çok programlı lise, %84.3'ünün (n=398) anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı lise, %4.9'unun (n=23) teknik ve meslek lisesi ya da anadolu teknik ve meslek lisesi, %1.5'inin (n=7) açık lise ve diğer liselerden mezun olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamaları incelendiğine %2.8'inin (n=13) 1 ile 1.99 aralığında, %61.4'ünün (n=290) 2 ile 2.99 aralığında ve %35,8'inin (n=169) 3 ile 4 aralığında ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği, eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği ve öğretim stili ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, İngilizce öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve genel akademik not ortalamasına ilişkin bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve genel akademik not ortalamasının öğretmen adaylarının İngilizce odaklı epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve öğretim stilleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan alan odaklı epistemolojik inanç, eğitim programı tasarım yaklaşımı ve öğretim stilleri ölçekleri ile ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

3.3.1. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği

Alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği Eren (2006) tarafından geliştirilmiştir. Eren (2006) fen bilimleri, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarına yönelik epistemolojik inanç üzerinde çalışmıştır. Benzer özellikler taşıması nedeniyle genel epistemolojik inançla ilgili alanyazından yararlanılarak ölçek denemelik maddeleri yazılmıştır. Ölçeğin tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç şeklinde üç boyuttan oluşması planlanmıştır. Bu amaçla her bir boyutu yansıtacak 30 denemelik madde yazılmıştır. Denemelik maddelerin Türk dili ve alan uzmanları tarafından incelenmesinin ardından ölçek 90 maddeden 70 maddeye düşürülmüştür. Ölçek maddeleri, ilgili alanları doğrudan vurgulayacak şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin fen bilimlerinden fizik alanı için bir madde “bazı öğrenciler fizik alanı için doğuştan yeteneklidir” şeklinde ifade edilirken kimya alanı için aynı madde “bazı öğrenciler kimya alanı için doğuştan yeteneklidir” şeklinde ifade edilmektedir. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum, 2 katılmıyorum, 3 kararsızım, 4 katılıyorum, 5 kesinlikle katılıyorum seçeneklerini göstermektedir. Bu araştırmanın konusu olan eğitim bilimleri alanındaki alan odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin

geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar 273 öğrenciye ait veri üzerinden elde edilmiştir. Verilere ilişkin geçerlik kanıtı elde etmek üzere gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda her bir alan için iki boyutlu ortak bir yapıya ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sürecinde temel bileşenler analizinden ve varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Tüm alanlara ilişkin epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutları ortak şekilde tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç şeklinde ifade edilmiştir. Tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutunda yer alan maddelerin tümü olumsuz iken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunda yer alan maddelerin tümü olumludur. Tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutundan alınan yüksek puanlar tek bir doğrunun varlığına ilişkin inancın arttığını ve epistemolojik inancın gelişmediğini göstermektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutundan alınan yüksek puanlar öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inancın arttığını ve epistemolojik inancın geliştiğini göstermektedir. Ölçek tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutuna ilişkin 9 madde, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutuna ilişkin 6 madde içermektedir. Dolayısıyla ölçek toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan açıklanan varyans oranları eğitim bilimleri alanı için %18 ile %24 aralığında değişmektedir. Puanlara ilişkin geçerlik kanıtı elde etmek üzere gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin iyi bir uyum gösterdiğine işaret etmiş ve model doğrulanmıştır. Madde ayırt ediciliğini incelemek amacıyla alt %27 ve üst %27'lik gruba dayalı olarak gerçekleştirilen analizler tüm alanlar için maddelerin ayırt edici olduğuna işaret etmiştir. Madde geçerliğine yönelik olarak madde toplam korelasyonu inceleme sonuçları her bir maddenin ait olduğu boyutla orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiğine işaret etmektedir. Alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği verilerinin güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış, eğitim bilimleri alanında tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutu için ,70 ile ,71, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutu için ,69 ile ,70 aralığında değişen değerlere ulaşılmıştır.

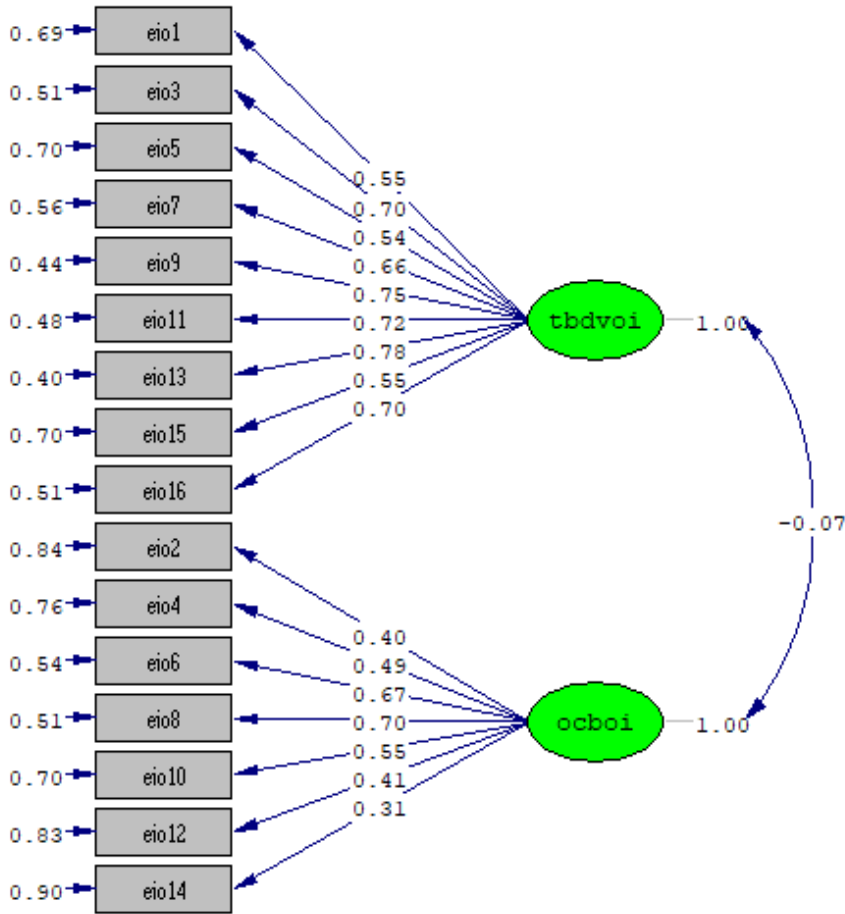
Araştırma kapsamında da İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği puanlarına ilişkin geçerlik kanıtı elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi önceden belirlenmiş teorik bir yapının

elde edilen veri üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmekte kullanılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi modellerinde her bir madde ait olduğu gizil değişkene bağlanmakta, hatalar arasında kovaryans oluşturulabilmekte ve parametre değerleri kısıtlanabilmektedir (Bayram, 2010). Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için en az 100 kişiden oluşan bir örneklem gerekmektedir (Kahn, 2006). Araştırmada ulaşılan veri sayısı bu kriteri sağlar niteliktedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları çoklu uyum indeksleri kullanılarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada kıkare/sd, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation [Hata Ortalamalarının Karekökü]), NNFI (Non-normed Fit Index [Normlaştırılmamış Uyum İndeksi] ve CFI (Comparative Fit Index [Karşılaştırmalı Uyum İndeksi]) gibi uyum indeksleri kullanılmıştır. GFI (Goodness of Fit Index [Uyum İyiliği İndeksi]) örneklem büyüklüğünden etkilenen bir katsayı olduğundan araştırmada kullanılmamıştır (Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon, 2005). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ilk modele ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modele ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde X^2/sd değerinin 3,32, RMSEA değerinin ,07, NNFI değerinin ,94 ve CFI değerinin ,95 olduğu görülmüştür. Modelin iyi uyum göstermesi için X^2/sd değerinin kesin bir kriter olmamakla birlikte 5'in altında, RMSEA değerinin ise ,08'in altında olması gerekmektedir (Bollen, 1989; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Modelin iyi uyum göstermesi için CFI değerinin ve modelin mükemmel uyum göstermesi için NNFI değerinin ,95'in üzerinde olması gerekmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006). Buna göre ilk modele ilişkin elde edilen uyum katsayılarından CFI, RMSEA ve X^2/sd iyi uyum göstermiştir. NNFI değeri ,95'e oldukça yakın olduğundan mükemmel uyum göstermiştir. Tablo 3.2.'de modele ilişkin uyum indeksleri gösterilmektedir.

Tablo 3.2. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Model	X^2	sd	X^2/sd	RMSEA	NNFI	CFI
İlk model	341,67	103	3,32	,07	,94	,95

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Elde edilen yol şemasına şekil 3.1.'de yer verilmektedir.



Şekil 3.1. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği yol şeması

Şekil 3.1.'de İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğine ilişkin faktör yapısı ve standartlaştırılmış katsayılar görülmektedir. Tablo 3.3.'de her bir maddenin faktör yüküne (standartlaştırılmış lambda katsayısı), maddeler ve ait olduğu ilgili faktör arasındaki yola ilişkin t değerlerine ve maddelerin R^2 (çoklu korelasyon kareleri) değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 3.3. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği maddelerinin faktör yükleri, t değerleri ve R² değerleri

Faktör	Maddeler	λ	t	R ²
Tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç	M1	,55	12,34	,31
	M3	,70	16,52	,49
	M5	,54	12,12	,30
	M7	,66	15,49	,44
	M9	,75	18,23	,56
	M11	,72	17,25	,52
	M13	,78	19,15	,60
	M15	,55	12,31	,30
	M16	,70	16,58	,49
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç	M2	,40	7,76	,16
	M4	,49	9,75	,24
	M6	,67	14,04	,46
	M8	,70	14,69	,49
	M10	,55	11,07	,30
	M12	,41	8,01	,17
	M14	,31	6,05	,10

Tablo 3.3. incelendiğinde tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,54 ile ,78 aralığında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,31 ile ,70 aralığında değiştiği görülmektedir. Tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutunu belirleyen en etkili maddenin 13. madde olduğu görülmektedir. 13. madde “İngilizce eğitimi alanındaki doğrular değişmezdir.” olarak ifade edilmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunu belirleyen en etkili maddenin 8. madde olduğu görülmektedir. 8. madde “İngilizce eğitimi alanındaki zor konular üzerine yeterince odaklanılır ve çaba sarf edilirse, bu konular rahatlıkla anlaşılabilir” olarak ifade edilmiştir. Modelde yer alan tüm maddelere ilişkin elde edilen t değerleri anlamlıdır. R² değerleri tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutunda ,30 ile ,60 aralığında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunda ,15 ile ,37 aralığında değişmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış katsayılar kullanılarak İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutları için açıklanan varyans oranları ve yapı güvenirliliği değerleri incelenmiştir. Açıklanan varyans oranı tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutu için ,45 ve öğrenmenin

çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutu için ,27 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık anlamında güvenilirliği gösteren bir katsayı olan yapı güvenilirliği katsayısı tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutu puanları için ,88 ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutu puanları için ,71 olarak bulunmuştur. Hair (2014)'e göre yapı güvenilirliği değeri ,70'in üzerinde olmalıdır. İki alt boyut için de elde edilen değer bu kriteri sağlar niteliktedir. Güvenirliğe ilişkin kanıt oluşturması için ayrıca ölçek alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayıları tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutu puanları için ,87 ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutu puanları için ,70 olarak bulunmuştur. Cortina'a göre (1993) ölçekteki madde sayısı ve boyut sayısı dikkate alınmak koşuluyla Cronbach alfa değerinin ,70'in üzerinde olması güvenilirliği göstermede yeterlidir. Cronbach alfa katsayıları kriteri sağlar niteliktedir.

3.3.2. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği Baş (2013) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde 35 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği için incelemeye sunulan ölçek maddelerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum, 2 katılmıyorum, 3 kararsızım, 4 katılıyorum, 5 kesinlikle katılıyorum seçeneklerini göstermektedir. Ölçek verilerine ilişkin yapı geçerliği kanıtı sağlamak üzere temel bileşenler analizi kullanılarak ve varimax dik döndürme tekniği uygulanarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değerler dikkate alınarak ölçeğin üç boyutlu olduğuna karar verilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçekteki bu üç boyut konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım olarak adlandırılmıştır. Konu merkezli tasarım boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri ,59 ile ,72, öğrenci merkezli tasarım boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri ,53 ile ,76 ve sorun merkezli tasarım boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri ,46 ile ,82 aralığında değişmektedir. Konu merkezli tasarım varyansın %20'sini, öğrenci merkezli tasarım varyansın %18'ini ve sorun merkezli tasarım varyansın %14'ünü

açıklamaktadır. Ölçek verilerinin açıkladığı toplam varyans oranı %52'dir. Madde ayırt ediciliğini belirlemek üzere alt %27 ve üst %27'lik gruba dayalı fark testi yürütülmüştür. Sonuçta maddelerin ayırt ediciliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca madde geçerliğini belirlemek üzere madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının ,49 ile ,71 aralığında değiştiği bulunmuştur. Ölçek verilerinin güvenilirliğini belirlemek üzere ölçek alt boyutları ve ölçek bütünü için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı ölçek bütünü için ,94, konu merkezli tasarım için ,89, öğrenci merkezli tasarım için ,89 ve sorun merkezli tasarım için ,87 olarak bulunmuştur. Ölçek verilerinin güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla iki yarı güvenilirliği incelenmiştir. Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,91 olarak bulunmuştur. Ölçek verilerinin geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla ayrıca farklı bir örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üç faktörlü modelin doğrulandığını ve uyum indeksleri açısından kabul edilebilir, iyi ve mükemmel uyuma işaret eden katsayılar bulunduğunu göstermiştir.

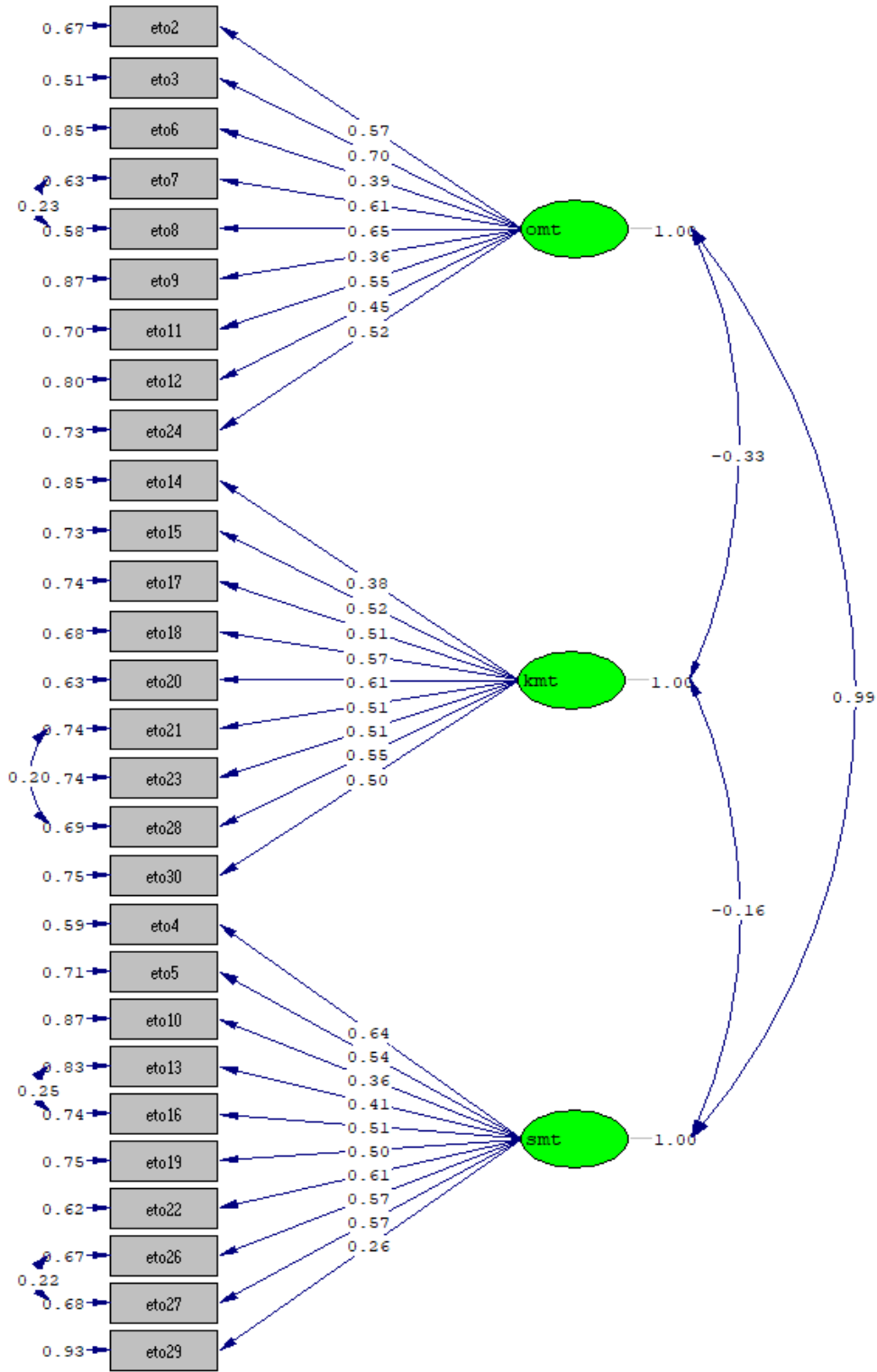
Araştırma kapsamında eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği puanlarına ilişkin geçerlik kanıtı elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda konu merkezli tasarım boyutundaki bir maddenin (madde 25) anlamsız t değerine sahip olduğu ve öğrenci merkezli tasarım boyutundaki bir maddenin (madde 1) düşük faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Bahsedilen iki madde ölçekten çıkarıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu yönde elde edilen ilk modele ilişkin faktör yükleri, faktör korelasyonları ve hata varyansları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modele ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde X^2/sd değerinin 4,84, RMSEA değerinin ,09, NNFI değerinin ,86 ve CFI değerinin ,87 olduğu görülmüştür. Modelin iyi uyum göstermesi için X^2/sd değerinin kesin bir kriter olmamakla birlikte 5'in altında, RMSEA değerinin ise ,08'in altında olması gerekmektedir (Bollen, 1989; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Modelin kabul edilebilir uyum göstermesi için CFI değeri ,90'ın üzerinde ve NNFI değerinin ,90'a yakın olması gerekmektedir (DiLalla, 2000; Schumacker ve Lomax, 2010; Westland, 2015). İlk modele ilişkin elde edilen uyum katsayılarından RMSEA iyi uyum, CFI ve NNFI kabul edilebilir uyum göstermemiştir. Bu nedenle model üzerinde

modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modifikasyonlar sırasıyla 7-8, 26-27, 13-16 ve 21-28. maddelere ait hatalar arasında kovaryans oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrası X^2/sd değerinin 4,20, RMSEA değerinin ,08, NNFI değerinin ,88 ve CFI değerinin ,89 olduğu bulunmuştur. Buna göre X^2/sd ve RMSEA değerlerinin iyi uyum gösterdiği belirtilebilir. CFI değeri ,90'a oldukça yakın bulunmuştur. Bu nedenle kabul edilebilir uyum gösterdiği belirtilebilir. NNFI değeri ,90'a yakın olduğundan kabul edilebilir uyum göstermiştir. Tablo 3.4.'de modele ilişkin uyum indeksleri gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Model	X^2	sd	X^2/sd	RMSEA	NNFI	CFI
İlk model	1679,94	347	4,84	,09	,86	,87
Modifikasyon (7-8, 26-27, 13-16, 21-28)	1439,52	343	4,20	,08	,88	,89

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Elde edilen yol şemasına Şekil 3.2.'de yer verilmektedir.



Şekil 3.2. Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği yol şeması

Şekil 3.2.'de eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğine ilişkin faktör yapısı ve standartlaştırılmış katsayılar görülmektedir. Tablo 3.5.'de her bir maddenin

faktör yükü (standartlaştırılmış lambda katsayısı), maddeler ve ait olduğu ilgili faktör arasındaki yola ilişkin t değerlerine ve maddelerin R^2 (çoklu korelasyon kareleri) değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 3.5. Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği maddelerinin faktör yükleri, t değerleri ve R^2 değerleri

Faktör	Maddeler	λ	t	R^2
Öğrenci merkezli tasarım	M2	,57	12,84	,33
	M3	,70	16,45	,49
	M6	,39	8,38	,15
	M7	,61	13,71	,37
	M8	,65	14,89	,42
	M9	,36	7,73	,13
	M11	,55	12,22	,30
	M12	,45	9,63	,20
	M24	,52	11,41	,27
	Konu merkezli tasarım	M14	,38	7,60
M15		,52	10,56	,27
M17		,51	10,45	,26
M18		,57	11,72	,32
M20		,61	12,79	,37
M21		,51	10,33	,26
M23		,51	10,39	,26
M28		,55	11,35	,31
M30		,50	10,28	,25
Sorun merkezli tasarım		M4	,64	14,74
	M5	,54	11,79	,29
	M10	,36	7,47	,13
	M13	,41	8,63	,17
	M16	,51	11,24	,26
	M19	,50	10,98	,25
	M22	,61	13,93	,38
	M26	,57	12,68	,33
	M27	,57	12,61	,32
	M29	,26	5,43	,07

Tablo 3.5. incelendiğinde öğrenci merkezli tasarım boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,36 ile ,70 aralığında, konu merkezli tasarım boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,38 ile ,61 aralığında ve sorun merkezli tasarım boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,26 ile ,64 aralığında değiştiği görülmektedir. Öğrenci merkezli tasarımı belirleyen en etkili maddenin 3. madde olduğu görülmektedir. 3. madde “derste, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır” olarak ifade edilmiştir. Konu merkezli tasarımı belirleyen en etkili maddenin 20. madde olduğu görülmektedir. 20. madde “derslerde, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolu düzenlemek yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana

çıkarılmalıdır” olarak ifade edilmiştir. Sorun merkezli tasarımı belirleyen en etkili maddenin 4. madde olduğu görülmektedir. 4. madde “okul, demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır” olarak ifade edilmiştir. Modelde yer alan tüm maddelere ilişkin elde edilen t değerleri anlamlıdır. R^2 değerleri öğrenci merkezli tasarım boyutunda ,13 ile ,49 aralığında, konu merkezli tasarım boyutunda ,15 ile ,37 aralığında ve sorun merkezli tasarım boyutunda ,07 ile ,41 aralığında değişmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış katsayılar kullanılarak eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin öğrenci merkezli tasarım, konu merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım boyutları için açıklanan varyans oranları ve yapı güvenirliği değerleri incelenmiştir. Açıklanan varyans oranı öğrenci merkezli tasarım için ,30, konu merkezli tasarım için ,27 ve sorun merkezli tasarım için ,26 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık anlamında güvenirliği gösteren bir katsayı olan yapı güvenirliği katsayısı öğrenci merkezli tasarım için ,78, konu merkezli tasarım için ,77 ve sorun merkezli tasarım için ,77 olarak bulunmuştur. Hair (2014)’e göre yapı güvenirliği değeri ,70’in üzerinde olmalıdır. Üç alt boyut için de elde edilen değer bu kriteri sağlar niteliktedir. Güvenirliğe ilişkin kanıt oluşturması için ayrıca ölçek alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayıları öğrenci merkezli tasarım, konu merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım için sırasıyla ,76, ,77 ve ,78 bulunmuştur.

3.3.3. Öğretim stili ölçeği

Öğretim stili ölçeği Grasha (1996) tarafından geliştirilmiş olup Üredi (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Öğretim stili ölçeği orijinal formu her biri sekiz madde içeren beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formu İngiliz dilindedir. Ölçek uyarlanırken öncelikle beş dil uzmanı tarafından Türk diline çevrilmiştir. Ardından üç uzman tarafından düzeltmeler yapıldıktan sonra beş dil uzmanı tarafından İngiliz diline geri çeviri işlemi yapılmıştır. Ölçek formlarının eşdeğer olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları bir hafta arayla öğrencilere uygulanarak korelasyon analizi ve ilişkili grup t testi yapılmıştır. Sonuçta

maddeler, ölçek alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini incelemek amacıyla test tekrar test gerçekleştirilmiş, Cronbach alfa, Spearman Brown ve Guttman katsayıları incelenmiştir. Uzman alt boyutu için test tekrar test katsayısı ,80, Cronbach alfa katsayısı ,76, Spearman-Brown katsayısı ,74 ve Guttman katsayısı ,73 olarak bulunmuştur. Otorite alt boyutu için test tekrar test katsayısı ,80, Cronbach alfa katsayısı ,77, Spearman-Brown katsayısı ,75 ve Guttman katsayısı ,74 olarak bulunmuştur. Kişisel model alt boyutu için test tekrar test katsayısı ,81, Cronbach alfa katsayısı ,84, Spearman-Brown katsayısı ,84 ve Guttman katsayısı ,84 olarak bulunmuştur. Kolaylaştırıcı alt boyutu için test tekrar test katsayısı ,84, Cronbach alfa katsayısı ,88, Spearman-Brown katsayısı ,85 ve Guttman katsayısı ,84 olarak bulunmuştur. Temsilci alt boyutu için ise test tekrar test katsayısı ,74, Cronbach alfa katsayısı ,78, Spearman-Brown katsayısı ,75 ve Guttman katsayısı ,75 olarak bulunmuştur. Her bir boyut için elde edilen güvenilirlik katsayıları güvenilirliği göstermede yeterlidir. Madde analizleri madde-toplam puan, düzeltilmiş madde-toplam puan ve alt grup üst gruba yönelik analizler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci boyutlarında yer alan maddelerin kriterleri karşıladığı belirlenmiştir. Ölçek bütünü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ,91, Spearman-Brown katsayısı ,88 ve Guttman katsayısı ,88 olarak bulunmuştur. Bu değerler de ölçeğin güvenilir olarak nitelendirilebileceğini göstermektedir. Ölçek verilerinin geçerliğine yönelik olarak ölçüt bağlantılı geçerlik incelenmiştir. Sonuçta ölçeğin Türk dilindeki formunun da benzer şekilde 40 maddeden oluştuğu belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2017/247 sayılı ve 18.10.2017 tarihli kararlarla gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek-10). Veriler basılı formlar aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilere uygulama öncesi araştırma amacı belirtilmiş olup araştırmaya katılımın gönüllü olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek sonuçlarla kişilerin öğretmenlik mesleğine uygunluğunun sorgulanmayacağı

açıklanmıştır. Öğretmen adaylarından boş madde bırakmamaları ve kendilerine en uygun gelen seçeneği işaretlemeleri istenerek uygulamaya geçilmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 60 dakika sürmüştür. Araştırmada, farklı ölçeklerin bir arada kullanıldığı ölçme aracından oluşan formların katılımcılara sunulmasında sıra etkisi üzerine dengeleme çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ölçme araçları araştırma örneklemini oluşturan öğretmen adaylarına farklı sıralarda verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri girişi yapılırken yedi öğrenciye ait verinin demografik bilgilerinde, ölçek maddelerinin tamamında ya da yarısında kayıp veri bulunduğu görülmüş bu katılımcılara ait veriler girilmemiştir. Bu yönde 546 öğrenciye ait veriden 539'una ait verinin girişi yapılmıştır. Hatalı veri girişi yapıp yapılmadığı kontrol edilmiş ve hatalı veri girişi yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ardından öğretim stilleri ölçeğinde yer alan olumsuz bir madde (36. madde) dönüştürülmüştür. Bu işlem sonrasında ölçek maddelerinde kayıp veri bulunma durumu incelenmiştir. Alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği, eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği ve öğretim stilleri ölçeğinde kayıp verilere rastlanmıştır. Tüm ölçeklerde kayıp verilerin tamamen rassal dağılmadığının belirlenmesi ve kayıp veri oranlarının %5'in çok altında olması nedeniyle kayıp veriler liste bazında silme yöntemi kullanılarak silinmiştir. Bu yönde 62 kişi araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Verideki tek değişkenli uç veriler z puanları kullanılarak incelenmiştir. z puanı -4 ile +4 aralığı dışında kalan beş katılımcı araştırma kapsamı dışarısında bırakılmıştır. Nitekim Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) örneklem büyüklüğü 100'ün üzerinde olduğunda -4 ile +4 aralığı dışında kalan katılımcıların uç veri olarak yorumlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine göre dağılımları incelenmiş bu yönde yaş değişkeni 20-21 yaş aralığı ve 22 yaş ve üzeri şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma yapılırken kategorilere dengeli dağılım temel alınmıştır. Mezun olunan lise türüne göre benzer özelliklere sahip liseler bir araya getirilmiştir. Bu yönde genel liseler ile çok programlı liseler bir grup, Anadolu liseleri, fen liseleri, öğretmen liseleri ve yabancı dil ağırlıklı liseler bir grup, teknik ve meslek liseler ile Anadolu teknik ve

meslek liseleri bir grup, açık liseler ile diğer liseler bir grup olarak bir araya getirilmiştir. Genel akademik not ortalaması ise aralıkların eşit olması amacıyla 1-1.99, 2-2.99 ve 3-4 şeklinde tekrar düzenlenmiştir. Bu amaçla 2-2.49 ile 2.50-2.99 kategorileri ve 3-3.49 ile 3.5-4 kategorileri bir araya getirilmiştir.

Alan odaklı epistemolojik inanç ölçeğinden ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinden elde edilen verilerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla Lisrel 8 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Alan odaklı epistemolojik inanç ölçeğinden ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinden elde edilen verilerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa katsayıları SPSS programı kullanılarak, yapı güvenirligi katsayıları Lisrel 8 programından yararlanılarak MSEXCEL programı aracılığıyla elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim program tasarımı yaklaşım tercihi düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları alınarak incelenmiştir. Yorum yapılırken ölçeklerde ortalamaların karşılık geldiği puan aralıklarından yararlanılmıştır. 1 ile 1.79 aralığındaki ortalamalar kesinlikle katılmıyorum, 1.80 ile 2.59 aralığındaki ortalamalar katılmıyorum, 2,60 ile 3,39 aralığındaki ortalamalar kararsızım, 3.40 ile 4.19 aralığındaki ortalamalar katılıyorum ve 4.20 ile 5.00 aralığındaki ortalamalar kesinlikle katılıyorum aralığındadır. Öğretmen adaylarının öğretim stillerini belirlemek üzere sınıflandırmalara (uzman/otoriter, kişisel model/uzman/otoriter, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) dayalı olarak frekans ve yüzde değerleri incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim program tasarımı yaklaşım tercihi alt boyut puanları arasındaki ilişki tüm ikili değişkenler için tek değişkenli normallik varsayımının karşılanmasıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Çarpıklık katsayılarının (-1) – (1) (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) ve basıklık katsayılarının (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001) dağılımların tek değişkenli normallik

gösterdiğine işaret etmiştir. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları ek-5’de, eğitim program tasarımı yaklaşım tercihi ölçeği alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları ek-6’da gösterilmiştir.

İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem için t testi kullanılarak incelenmiştir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyutu puanlarının çarpıklık katsayısının (-1) – (1) (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) ve basıklık katsayısının (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001) tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikler sırasıyla Ek-5 ve Ek-6’da gösterilmektedir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi aracılığı ile değerlendirilmiş ve İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutu ($F=,22, p=,64>,05$); eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin konu merkezli tasarım boyutu ($F=,04, p=,84>,05$), öğrenci merkezli tasarım boyutu ($F=,15, p=,70>,05$) ve sorun merkezli tasarım boyutu ($F=,25, p=,62>,05$) için cinsiyete göre ayrılmış grupların varyanslarının homojenliği sağlanmıştır. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutu ($F=7,40, p=,01<,05$) için cinsiyete göre ayrılmış grupların varyanslarının homojenliği varsayımı sağlanmamış olup bu yöndeki t testi sonuçlarına yer verilmiştir. Etki büyüklükleri d katsayısı kullanılarak incelenmiştir. d katsayısı eşitlik 3.1 aracılığıyla bulunabilir (Green ve Salkind, 2005).

d: Etki büyüklüğü

t: t testi sonucunda elde edilen katsayı

N1: İlk grupta yer alan kişi sayısı

N2: İkinci grupta yer alan kişi sayısı

$$d = t \times \sqrt{\frac{N1 + N2}{N1 \times N2}} \quad (3.1)$$

İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların yaşa göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem için t testi kullanılarak incelenmiştir. 20-21 yaş aralığı ile 22 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyutu puanlarının çarpıklık katsayısının (-1) – (1) (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) ve basıklık katsayısının (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001) tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. 20-21 yaş aralığı ile 22 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler sırasıyla Ek-5 ve Ek-6’da gösterilmektedir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi aracılığı ile değerlendirilmiş ve İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutu (F=,05, p=,82>,05); eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin konu merkezli tasarım boyutu (F=2,03, p=,16>,05), öğrenci merkezli tasarım boyutu (F=,34, p=,56>,05) ve sorun merkezli tasarım boyutu (F=,14, p=,71>,05) için yaşa göre ayrılmış grupların varyanslarının homojenliği sağlanmıştır. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç boyutu (F=7,54, p=,01<,05) için yaşa göre ayrılmış grupların varyanslarının homojenliği varsayımı sağlanmamış olup bu yöndeki t testi sonuçlarına yer verilmiştir. Etki büyüklükleri d katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

Mezun olunan lise türüne göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların farklılaşma durumu incelenirken açık lise ve diğer liseler kategorisindeki kişi sayısının oldukça az olması nedeniyle bu kategori analizde kapsam dışında bırakılmıştır. Ayrıca meslek liseleri kategorisindeki kişi sayısının 30’un altında olması nedeniyle gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H-Testi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Mezun olunan lise türüne göre

eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım boyutlarında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere nonparametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri n_2 değeri ile incelenmiştir. n_2 değeri eşitlik 3.2 aracılığıyla bulunabilir (Green ve Salkind, 2005).

X^2 : Kruskal Wallis H testi sonucu elde edilen ki-kare değeri

N: Örneklem büyüklüğü

$$n_2 = \frac{X^2}{N - 1} \quad (3.2)$$

Genel akademik not ortalamasına göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların farklılaşma durumu incelenirken 1 ile 1.99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adayı sayısının 30'un altında olması nedeniyle nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Genel akademik not ortalamasına göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere nonparametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri n_2 değeri ile incelenmiştir.

Öğretim stiline göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların farklılaşma durumu incelenirken uzman/otoriter ve kişisel model/uzman/otoriter kategorilerindeki öğretmen adayı sayısının 30'un altında olması nedeniyle nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Öğretim stiline göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım, sorun merkezli tasarım boyutlarında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere nonparametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri n_2 değeri ile incelenmiştir.

Sürekli bir değişken ile iki kategorili bir değişken arasındaki ilişki çift serili ya da nokta çift serili korelasyon kullanılarak araştırılabilmektedir. Fakat kategori sayısı üç ya da daha fazla olduğundan korelasyon analizi anlamsızlaşmaktadır. Bu durumda varyans analizi ya da regresyon yöntemlerine başvurulmaktadır. Ancak, varyans analizi ve regresyon yöntemleri korelasyon katsayısı konusunda net bir çıkarım sağlamamaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretim stilleri ile cinsiyet, yaş, genel akademik not ortalaması ve lise türü arasındaki ilişki ki kare analizi kullanılarak incelenmiştir. İlişkinin büyüklüğü 2x2'lik tablolarda Phi katsayısı ile 2x2'nin üzerindeki tablolarda Contingency katsayısı aracılığıyla incelenmiştir (Can, 2017).

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan tartışmaya yer verilmektedir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Hesaplamalarda 5’li Likert türünde cevap formatı göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre en yüksek değer 5, orta değer 3, en düşük değer 1 olarak dikkate alınmıştır. Yorumlama yapılırken 1,00 – 1,80 aralığı “kesinlikle katılmıyorum”; 1,81 – 2,60 aralığı “katılmıyorum”; 2,61 – 3,40 aralığı “kararsızım”; 3,41 – 4,20 aralığı “katılıyorum”; 4,21 – 5,00 aralığı ise “kesinlikle katılıyorum” olarak ifade edilmiştir. Sonuçlar tablo 4.1.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançları

Epistemolojik İnanç	N	\bar{X}	ss	Minimum	Maksimum
Tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç	472	2,48	,72	1,00	4,78
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç		4,10	,49	2,57	5,00

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ortalamasının 2,48, standart sapmasının ,72 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ortalamaları katılmıyorum aralığı ile örtüşmektedir. Buna göre

öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ortalamalarının düşük olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ortalamasının 4,10, standart sapmasının ,49 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ortalamaları katılıyorum aralığı ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ortalamalarının yüksek olduğu belirtilebilir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının bilginin kesin, basit ve belirli olmadığına; aksine bilginin kesin olamayacağına, karmaşık bir yapıda olduğuna ve bilginin yapılandırılabilmesine inandıkları; benzer biçimde, öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olmadığına, tecrübe ile edinilebileceğine, yani çabaya bağlı olduğuna inandıkları söylenebilir. Özetle, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip bireyler oldukları söylenebilir. Birçok araştırmada bu bulgulara benzer sonuçlara ulaşılmıştır Örneğin, Pan ve Yelken (2016), İngilizce öğretmeni adayının epistemolojik inançlarını araştırmış ve öğretmen adaylarının gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğunu bulmuştur. Chan (2004), Hong Kong'ta bir üniversitede öğrenimlerine devam öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının güçlü olduğunu bulmuştur. Kürşad (2015), farklı lisans programlarından öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada da öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inancın gelişkin olduğunu bulmuştur. Kaleci (2012), matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının gelişkin olduğunu tespit etmiştir. Benzer biçimde, Akyıldız (2014)'ın lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin “bilginin kaynağının uzmanlar olduğu” ve “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının” düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Diğer yandan, Rakıcıoğlu (2005)'nin İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmen adaylarının öğrenme yeteneğinin hızlı ve doğuştan geldiğine inandıkları, bilginin mutlak ve otoriteden geldiğine dair inançlarının da belirsiz olduğu saptanmıştır. Güven (2012), açık öğretim

İngilizce öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adayları ve örgün eğitim alan İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını karşılaştırmış, çalışma sonucunda örgün eğitime kayıtlı öğretmen adaylarının açık öğretimdekilerden daha gelişkin epistemolojik inançlara sahip olduklarını bulmuştur.

Araştırmanın üniversite son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üzerinde yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları beklenen bir sonuç olarak görülmektedir. Gelişimsel ve sistemsal epistemolojik inanç yaklaşımları çalışmalarını yürüten Perry (1977), King ve Kitchener, (1994) Schommer, (1997), öğrencilerin eğitim yaşantıları çeşitlendikçe ya da sınıf düzeyi ilerledikçe epistemolojik inançlarının geliştiğini saptamışlardır (akt. Eren, 2006). Öğretmen kimliğinin de oluşmasını sağlayan hizmet öncesi öğretmen eğitim programının ve bu programın uygulayıcılarının sunmuş oldukları öğrenme öğretme süreçlerinin etkili olduğu düşünülebilir. Eroğlu ve Güven (2006), Biçer, Er ve Özel (2013), Bakır ve Adak, (2014), Alpan ve Erdamar (2014), Aslan ile Aybek (2018) ve Kosa (2018), birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını araştırmış, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının arttığını, eğitim aldıkları süre boyunca daha gelişkin epistemolojik inançlara sahip olduklarını saptamışlardır. Araştırmanın bulguları ile bu bulgunun tutarlı olduğu söylenebilir. Üniversite eğitiminin öğretmen adaylarının bilginin ne olduğuna, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair kişisel inançlarının olgunlaşmasında önemli olduğu; dolayısıyla, kısa bir süre sonra gelişkin epistemolojik inançlara sahip olarak meslek hayatına atılacak öğretmen adaylarının öğrencilerine de olumlu katkı yapacağı düşünülebilir. Son yıllarda Türk eğitim sisteminde ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk gibi öğrenen merkezli eğitim durumlarına yön veren yapılandırmacı eğitime dayalı olarak geliştirilen eğitim programlarının, öğrencilerde gelişkin epistemolojik inançların geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı	N	\bar{X}	ss	Minimum	Maksimum
Konu merkezli tasarım		2,77	,62	1,33	4,78
Öğrenci merkezli tasarım	472	4,31	,43	2,67	5,00
Sorun merkezli tasarım		4,21	,43	2,60	5,00

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım ortalamasının 2,77, standart sapmasının ,62 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım ortalamaları kararsızım aralığı ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının konu merkezli tasarımı daha az tercih ettikleri belirtilebilir. Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğrenci merkezli tasarım ortalamasının 4,31, standart sapmasının ,43 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım ortalamaları tümüyle katılıyor aralığı ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarımı daha çok tercih ettikleri belirtilebilir. Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin sorun merkezli tasarım ortalamasının 4,21, standart sapmasının ,43 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım ortalamaları tümüyle katılıyor aralığı ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarımı daha çok tercih ettikleri belirtilebilir.

Bulgulara göre öğretmen adaylarının en çok öğrenci ve sorun merkezli program tasarımlarını, en az da konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları, Ünsal ve Korkmaz (2017), Karaman ve Bakaç (2018), Kozikoğlu ve Bakır (2018), Burul (2018) ve Yıldız (2018)'ın yaptıkları araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalarda da öğrenen ve sorun merkezli program tasarımlarının yüksek düzeyde tercih edildiği, konu merkezli tasarımların ise çok az tercih edildiği saptanmıştır. Bu çalışma ve diğer araştırmaların sonucundan hareketle, öğrencileri merkeze alan tasarımların öğretmen ve öğretmen adayları tarafından benimsendiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim anlayışına göre tasarlanan programlar doğrultusunda ilk, orta ve yüksek öğrenimlerini sürdürmeleri, öğrenen ve sorun merkezli programları tercih

etmelerini etkilemiş olabilir. Demirel (2011), 20. yüzyılın başından itibaren öğrencilerin merkeze alındığı programların uygulanması ve konuların da buna göre tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Böylece, öğretmen adaylarının program tasarım tercihlerinin 21. yüzyıl eğitim anlayışıyla örtüştüğü söylenebilir. Aksi halde, tasarlanan programı benimsemeyen öğretmenlerin sınıf içinde farklı uygulamalara yönelebileceği ve hedeflere ulaşamayacağı muhtemeldir (Baş, 2013). Bu yönüyle, kısa bir süre sonra öğretmenlik mesleğine başlayacak öğretmen adaylarının Türkiye ve dünya ölçeğinde geçerli ve ihtiyaçlara cevap veren, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayan öğrenci ve sorun merkezli programları tercih etmiş olmaları olumlu bir durum olarak ifade edilebilir. Bir programın niteliği ve uygulamasında en önemli role sahip olan öğretmenlerin, çağcıl program tercihlerine yönelmeleri, onların benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin de bir yansıması olan epistemolojik inançları ve eğitim programı tasarım tercihleri uygulamalarının etkililiği ve verimliliğini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim, Pajares'e (1992) göre öğretmenlerin epistemolojik inançları ve eğitimsel yaklaşımları, eğitime ilişkin karar verme süreçlerini ve yeni bir duruma yönelik algılarını etkileyebilme gücünde olan önemli bir faktördür. Dolayısıyla öğretmen adayları mesleklerini icra etmeye başladıklarında sahip oldukları epistemolojik inançlarının ve program tasarım tercihlerinin programların kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve uygulamaların değerlendirilmesi noktasında alacakları kararlarda etkili olacağı dolayısıyla öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve program tasarım tercihlerinin 21. yüzyıl Türk eğitim politikası ile de örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca bu araştırma ile öğretmen adaylarının program tasarım tercihlerinin tespit edilmesi, onların ilerideki öğretim uygulamalarının anlaşılmasına ve eğitim programına yönelik beklentilerinin öngörülmesi katkıda bulunabileceği için önemlidir (Cheung ve Wong, 2002).

Öğretmen adayları öğretim stilleri ölçeğinin uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci alt boyutlarından aldıkları puanlar dikkate alınarak uzman/otoriter, kişisel model/uzman/otoriter, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklinde sınıflara ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının bahsedilen sınıflara dağılımı Tablo 4.3.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının öğretim stilleri

Öğretim Stili	Frekans	Yüzde
Uzman/otoriter	23	4,9
Kişisel model/uzman/otoriter	27	5,7
Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	226	47,9
Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	196	41,5
Toplam	472	100,0

Tablo 4.3.'te öğretmen adaylarının öğretim stilleri incelendiğinde uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları örneklemin %4,9'unu (n=23), kişisel model/uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları örneklemin %5,7'sini (n=27), kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının örneklemin %47,9'unu (n=226) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının örneklemin %41,5'ini (n=196) oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere, İngilizce öğretmen adayları en çok kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilini tercih etmektedirler (%47,9). Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerini işbirliğine, katılımcı olmaya teşvik etmekle beraber bağımsız öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin de ihtiyaçlarını dikkate alırlar. Sınıf ortamında öğrencilerinin eleştirel düşüncelerini ön plana alan bu öğretmenler konu alanlarında uzman olup farklı öğrenme deneyimlerini denemekte de isteklidirler (Grasha, 2002; Üredi, 2006). Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini temsilci/kolaylaştırıcı/uzman takip etmektedir (%41,5). Bu iki grubun arasındaki en temel fark, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stilini benimseyen öğretmenin öğrencilerinin kendi öğrenmelerini kendilerinin yönlendireceği ortamı sağlamasıdır. Öğretmenin danışman rolünde olduğu bu öğretim stiline öğrenciler bağımsız öğrenmeye yönlendirilir. Her iki öğretim stiline de öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının ön planda olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları ile Grasha (2002)'nin üniversite öğretim elemanları ve Üredi (2006)'nin ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenleri, Kaya ve Ekiçi (2017)'nin sosyal bilgiler öğretmenleri ve Burul (2018)'un ilk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer yandan, Kaleci (2012), matematik öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada en çok tercih edilen stilin kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman olduğunu, en az ise kişisel model/uzman/otoriter olduğunu bulmuştur. Yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde bireysel farklılıkların daha belirgin olması (Kaçar ve

Zengin, 2009), dil öğrenmenin doğal olarak sosyal bir yapıya sahip olması (Sapir, 2004), bireylerin işbirliği yaparak birbirlerinden öğrenmeleri ve katılımcı olarak dil becerilerini geliştirebilmelerinin (Bozavlı, 2012), İngilizce öğretmen adaylarının en çok bu iki öğretim stili gruplarını tercih etmelerinin nedenleri olarak sıralanabilir.

Özetle, kolaylaştırıcı, kişisel öğretim stilini benimseyen öğretmenlerin genelde oldukça esnek bir yapıya sahip, öğrencilerinin gereksinimlerine ve onların hedeflerine odaklanan, öğrencilerinin süreç içerisindeki çalışmalarına alternatif seçenekler geliştirmek amacı ile arzulu bir karaktere sahip olduğu düşünülür (Grasha, 1996). Dolayısıyla örnekleme dahil olan İngilizce öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (%89,4) öğrenci merkezli bir yaklaşımı (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) benimsemeleri sevindiricidir. Nitekim, öğrenci merkezli bir yaklaşıma dayanan bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamında öğrenciler, işbirliği halinde çalışmakta, öğrenme-öğretme süreçlerine etkin olarak katılmakta, öğrenciler arasında yoğun etkileşimler oluşmakta, öğretim süreçleri üst düzeyde düşünme becerileri, analiz, senteze dayalı yorumlamalara ve sorgulamalara dayanmaktadır. Öğretmen sınıf ortamında bir rehber olarak öğrencilerine danışır, işbirliğine dayalı grup çalışmaları sonucunda elde edilen çıktı/ürünleri değerlendirir. Bir takım problemlerin çözülebilmesi için çeşitli yaklaşımlar tavsiye eder. Öğretmen, öğrenme ortamında etkin dinlemeyi önemser, tartışmaları yönlendirir ve düşüncelere açıklık getirir. Yani öğretmenin kurduğu bu etkileşim onun danışman rolünü kolaylaştırır ve öğrencileri ders süresince rahatlıkla düşüncelerini paylaşmak için daha arzulu yapar (Grasha, 1996).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stillerinin cinsiyet, mezun olunan lise ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgu ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç puanlarının cinsiyetlerine göre değişimi bağımsız örneklem için t testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.4.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.4. Cinsiyete göre İngilizce eğitimine odaklı epistemolojik inanca yönelik bağımsız örneklem için t testi

Epistemolojik İnanç	Cinsiyet	N	\bar{X}	t	sd	p
Tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç	Kadın	350	2,46	-1,34	183,88	,18
	Erkek	122	2,57			
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç	Kadın	350	4,11	,49	470	,62
	Erkek	122	4,08			

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$t(183,88) = -1,34$, $p = ,18 > ,05$] görülmektedir. Buna göre kadın ($\bar{X} = 2,46$) ve erkek ($\bar{X} = 2,57$) öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarındaki farklılığın büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan etki büyüklüğü (d) ,14 bulunmuştur. Green ve Salkind'e göre (2014) ,2 düşük düzeydeki etkiyi göstermektedir. Buna göre cinsiyetin öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançları üzerindeki etkisinin düşük olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$t(470) = ,49$, $p = ,62 > ,05$] görülmektedir. Buna göre kadın ($\bar{X} = 4,11$) ve erkek ($\bar{X} = 4,08$) öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarındaki farklılığın büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan etki büyüklüğü (d) ,05 bulunmuştur. Green ve Salkind'e göre (2014) ,2 düşük düzeydeki etkiyi göstermektedir. Buna göre cinsiyetin öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları üzerindeki etkisinin düşük olduğu belirtilebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılsa da, Eren (2006)'in Türkçe ve zihin engelliler öğretmen adayları, Kaleci (2012)'nin matematik öğretmen adayları, Biçer, Er ve Özel (2013)'in sosyal bilgiler öğretmen adayları, Taşkın (2013)'in sınıf öğretmeni adayları, Pan ve Yelken (2016)'nin İngilizce öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda, kadın öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının erkeklere göre daha gelişkin olduğunu tespit etmişlerdir. Öngen (2003), eğitim fakültesinde öğrenim gören, çeşitli alanlardan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını araştırmış, kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan birçok araştırmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Hofer, 2000; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Chai, Kino ve Teo, 2006; Eren, 2006). Diğer yandan, Deniz (2013), erkek müzik öğretmeni adaylarının kadın adaylara göre daha gelişkin epistemolojik inanca sahip olduklarını tespit etmiştir. Bakır ve Adak (2014), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, İçen, İlğan ve Göker (2013) ve Rakıcıoğlu (2005) İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığını tespit etmiştir. Chan (2004), Hong Kong'ta bir üniversitenin eğitim fakültesinde çeşitli programlara kayıtlı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır. Araştırmanın bulguları ile bu çalışmaların bulguları örtüşmektedir. Bu bulgular ışığında, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmesinde cinsiyet farklılığının, etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda, cinsiyet değişkeni bağlamında İngilizce öğretmen adayları arasında epistemolojik inanç puanlarına göre anlamlı bir farklılığın olmaması, hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının bütün öğrenciler üzerinde ortak bir etki yapmasının doğal bir sonucu olarak da düşünülebilir. Nitekim, cinsiyet değişkeni açısından İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmaması, öğrencilerin çoğunluğunun epistemolojik inançlar noktasında benzer bir durum içerisinde olduklarını gösterebilir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre İngilizce odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ve öğrenmenin

çabaya bağlı olduğuna dair inanç puanlarının değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.5.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Mezun olunan lise türüne göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanca yönelik Kruskal Wallis H testi

Epistemolojik İnanç	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	Genel Lise-Çok Programlı Lise	44	213,55	1,18	2	,55
	Fen Lisesi-Anadolu Lisesi-Öğretmen Lisesi-Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	398	235,66			
	Meslek Liseleri	23	224,15			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	Genel Lise-Çok Programlı Lise	44	251,20	3,41	2	,18
	Fen Lisesi-Anadolu Lisesi-Öğretmen Lisesi-Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	398	233,58			
	Meslek Liseleri	23	188,17			

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=1,18, p>,05$]. Genel lise ve çok programlı liseden mezun olan öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançları (ortanca=2,17, n=44), anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançları (ortanca=2,44, n=398) ve meslek liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançları (ortanca=2,33, n=23) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,003 bulunmuştur. Bu değer oldukça düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=3,41, p>,05$]. Genel lise ve çok programlı liseden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları (ortanca=4,14, n=44), anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları (ortanca=4,14, n=398) ve meslek liselerinden mezun olan öğretmen

adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları (ortanca=3,86, n=23) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,01 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Alanyazında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve mezun oldukları lise türü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. İçen, İlğan ve Göker (2013)'in 160 sosyal bilgiler öğretmen adayının epistemolojik inançları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının en son mezun oldukları lise değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, Bakır ve Adak (2014), 236 fen bilgisi öğretmen adayının epistemolojik inançlarının gelişmesinde mezun oldukları lisenin türünün anlamlı bir etki yaratmadığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010), tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, lise türü ve lisede devam edilen branş değişkenlerine göre öğrenmenin alt inanç boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Kaleci de (2012), mezun olunan lise türlerinin öğretmen adaylarının epistemolojik inanç alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediğini tespit etmiştir. Kısaca, bu araştırma sonuçları ve yukarıda özetlenen alanyazın ışığında mezun olunan lise türünün epistemolojik inançların oluşumunda farklılaşmalara yol açmadığı söylenebilir. Bir başka açıdan, bu bilgiler ışığında, araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitim süreci boyunca mezun oldukları lise türünden bağımsız biçimde geliştikleri düşünülebilir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, üniversite eğitiminin bilginin doğası, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda adaylara olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamalarına göre İngilizce odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç puanlarının değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.6.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Genel akademik not ortalamasına göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanca yönelik Kruskal Wallis H testi

Epistemolojik İnanç	Genel Akademik Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	1,00-1,99	13	204,85	1,89	2	,39
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	2,00-2,99	290	242,63			
	3,00-4,00	169	228,41			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	1,00-1,99	13	111,35	13,55	2	,00*
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	2,00-2,99	290	232,89			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	3,00-4,00	169	252,32			

p<,05

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=1,89$, $p>,05$]. 1 ile 1,99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançları (ortanca=2,33, n=13), 2 ile 2,99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançları (ortanca=2,44, n=290) ve 3 ile 4 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançları (ortanca=2,33, n=169) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,004 bulunmuştur. Bu değer oldukça düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=13,55$, $p<,05$]. Genel akademik not ortalamasına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlara ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekte en düşüğe sırasıyla 3 ile 4 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=252,32), 2 ile 2,99 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=232,89) ve 1 ile 1,99 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=111,35) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,03 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeyin üzerinde bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Genel akademik not ortalamasına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar

nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta genel akademik not ortalamasına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançta ortaya çıkan farklılığın 1 ile 1,99 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adayları ile 2 ile 2,99 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$) ve 1 ile 1,99 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adayları ile 3 ile 4 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adaylarından ($p=,01<,05$) kaynaklandığı bulunmuştur. 1 ile 1,99 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının (ortanca=3,71), 2 ile 2,99 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarından (ortanca=4,14) ve 3 ile 4 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarından (ortanca=4,14) düşük olduğu belirtilebilir.

Alanyazında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve akademik ortalamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Epistemolojik inançların akademik başarılar üzerinde de etkilerini araştıran ve etkili olduğu sonucuna varan, kısıtlı da olsa çalışmalar mevcuttur. Bilme ve bilgi hakkındaki inançlar entelektüel performansın belirleyicisidir. Epistemolojik inançlarla biliş, motivasyon ve öğrenme bağlantılıdır (Akt: Kazu ve Erten (2015). Pan ve Yelken (2016)'in 237 İngilizce öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile akademik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmanın bulgusu ile bu bulgu tutarlı değildir. Ancak Kazu ve Erten (2015) çalışmalarında akademik ortalaması 3.51 ile 4.00 arasında olan öğrencilerin diğer akademik ortalamalara sahip öğrencilere göre bütün epistemolojik inanç faktörleri boyutlarında daha çok gelişmiş nitelikte olduklarını belirlemişlerdir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğretmen adaylarının daha yüksek not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmalarına daha fazla zaman ayıran İngilizce öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip oldukları söylenebilir. Nitekim, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin, gelişmiş epistemolojik inançlarının bilgiyi işlemelerini (Schommer 1990) aynı zamanda akademik performanslarını (Schommer 1993) ve kavramsal değişimlerini (Mason ve Boscolo 2004) artırdığını ayrıca gelişmiş epistemolojik inançların öğrenme sürecindeki bilişsel süreçlerini (Kardash ve Howell 2000) ve öğrenmeye bağlılıklarını (Hofer ve

Pintrich 1997) etkilediğine ilişkin alanyazında çeşitli kuramsal bilgiler mevcuttur. Bu bağlamda epistemolojik inançları gelişmiş öğrencilerin kendi öğrenme stillerini daha etkili ve verimli bir biçimde kullanmakta oldukları, aynı zamanda zorlayıcı öğrenme görevleriyle uğraşırken çabalarını sürdürme eğilimi gösterdikleri ve bunun doğal bir sonucu olarak da daha yüksek düzeyde akademik başarıya ulaştıkları söylenebilir (Demir ve Bal, 2014). Sonuç olarak; epistemolojik inançların, bireylerin anlama, anlayıp anlamadıklarının bilincinde olma ve kontrol etme, kazanılan bilgiyi yorumlama ve zor akademik görevleri sürdürmede kararlı olma gibi bilişsel özellikleri etkilediği (Schommer-Aikins ve Hutter,2002); akademik başarı ile epistemolojik inanç arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelendiğinde, epistemolojik inançları gelişkin öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür (Demirel ve Çam,2016).

Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım puanlarının cinsiyetlerine göre değişimi bağımsız örneklemeler için t testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.7.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.7. Cinsiyete göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin yönelik bağımsız örneklemeler için t testi

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı	Cinsiyet	N	\bar{X}	t	sd	p
Konu merkezli tasarım	Kadın	350	2,72	-3,47	470	,00*
	Erkek	122	2,94			
Öğrenci merkezli tasarım	Kadın	350	4,34	2,55	470	,01*
	Erkek	122	4,22			
Sorun merkezli tasarım	Kadın	350	4,22	,97	470	,33
	Erkek	122	4,18			

*p<.05

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$t(470) = -3,47, p = ,00 < ,05$] görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının ($\bar{X} = 2,94$) kadın öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından ($\bar{X} = 2,72$) yüksek olduğu belirtilebilir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarındaki farklılığın büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan etki büyüklüğü (d) ,36 bulunmuştur. Green ve Salkind'e göre (2014) ,5 orta düzeydeki etkiyi

göstermektedir. Buna göre cinsiyetin öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanları üzerindeki etkisinin orta düzeye yakın olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$t(470)=2,55$, $p=,01<,05$] görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarının ($\bar{X}=4,34$) erkek öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarından ($\bar{X}=4,22$) yüksek olduğu belirtilebilir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarındaki farklılığın büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan etki büyüklüğü (d) ,27 bulunmuştur. Green ve Salkind'e göre (2014) ,2 düşük düzeydeki etkiyi göstermektedir. Buna göre cinsiyetin öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanları üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$t(470)=,967$, $p=,33>,05$] görülmektedir. Buna göre kadın ($\bar{X}=4,22$) ve erkek ($\bar{X}=4,18$) öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarının birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarındaki farklılığın büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan etki büyüklüğü (d) ,10 bulunmuştur. Green ve Salkind'e göre (2014) ,2 düşük düzeydeki etkiyi göstermektedir. Buna göre cinsiyetin öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanları üzerindeki etkisinin düşük olduğu belirtilebilir.

Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin konu merkezli tasarımları, kadın öğretmenlerin ise öğrenci merkezli tasarımları daha çok tercih ettikleri, sorun merkezli tasarım ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin, program tasarım tercihleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçla paralellik gösteren çalışmalara (Behets ve Vergauwen, 2004; Geçitli, 2011; Jenkins, 2006; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Karaman ve Bakaç, 2017; Yıldız, 2018;) alanyazında rastlanmıştır. Alanyazında program tasarım tercihleriyle cinsiyet farklılığını inceleyen çalışmaların sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, Yıldız'ın (2018) çeşitli bölümlerden son

sınıf öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, öğrenci merkezli programların kadın öğretmen adayları tarafından daha fazla benimsendiği tespit edilmiştir. Benzer biçimde, Tanrıverdi ve Apak'ın (2014) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da öğrenci merkezli programların kadın öğretmen adayları tarafından daha çok tercih edildiği saptanmıştır. Aynı şekilde Karaman ve Bakaç'ın (2017) yaptıkları çalışmada, Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihleri ölçeğinin öğrenci merkezli program tasarımı alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu saptamışlardır. Jenkins (2009), öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini araştırmış, kadın öğretmenlerin insancıl ve eklektik programı benimsediklerini tespit etmiştir. Diğer yandan, program tasarım tercihi ve cinsiyet değişkeninin incelenip anlamlı bir farkın tespit edilemediği çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Cheung ve Wong (2002), Bay ve diğ. (2012) ve Uysal (2017), öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerini incelemiş, cinsiyete göre tercihlerin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin program tasarımlarını inceleyen araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2017), ilk, orta ve liselerde görev yapan 292 öğretmenin program tasarım tercihleri ile cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Burul (2018)'un ilk, orta ve liselerde görev yapan 319 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada öğrenci merkezli ve sorun merkezli programın erkekler tarafından daha çok benimsediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım puanlarının değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.8.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Mezun olunan lise türüne göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine yönelik Kruskal Wallis H testi

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Konu merkezli tasarım	Genel Lise-Çok Programlı Lise	44	225,95	4,08	2	,13
	Fen Lisesi-Anadolu Lisesi-Öğretmen Lisesi-Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	398	230,62			
	Meslek Liseleri	23	287,72			
	Genel Lise-Çok Programlı Lise	44	253,47			
Öğrenci merkezli tasarım	Fen Lisesi-Anadolu Lisesi-Öğretmen Lisesi-Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	398	237,11	16,99	2	,00*
	Meslek Liseleri	23	122,76			
	Genel Lise-Çok Programlı Lise	44	264,80			
	Fen Lisesi-Anadolu Lisesi-Öğretmen Lisesi-Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	398	234,04			
Sorun merkezli tasarım	Meslek Liseleri	23	154,15	10,47	2	,00*

*p<,05

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=4,08$, $p>,05$]. Genel lise ve çok programlı liseden mezun olan öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının (ortanca=2,67, n=44), Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının (ortanca=2,67, n=398) ve meslek liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının (ortanca=2,89, n=23) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,01 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=16,99$, $p<,05$]. Mezun olunan lise türüne göre öğrenci merkezli tasarım puanlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekten en düşüğe sırasıyla genel lise ve çok programlı liseden mezun olan öğretmen adayları (sıra ortalaması=253,47), Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adayları (sıra ortalaması=237,11) ve meslek liselerinden mezun olan öğretmen adayları (sıra ortalaması=122,76) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,4 bulunmuştur. Bu

değer orta düzeye yakın bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Mezun olunan lise türüne göre öğrenci merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta mezun olunan lise türüne göre öğrenci merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın meslek liseleri ile Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$) ve meslek liseleri ile genel liseler ve çok programlı liselerden mezun olan öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Meslek liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarının (ortanca=3,89), genel liseler ve çok programlı liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,14) ve Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,33) düşük olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=10,47$, $p<,05$]. Mezun olunan lise türüne göre sorun merkezli tasarım puanlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekten en düşüğe sırasıyla genel lise ve çok programlı liseden mezun olan öğretmen adayları (sıra ortalaması=264,80), Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adayları (sıra ortalaması=234,04) ve meslek liselerinden mezun olan öğretmen adayları (sıra ortalaması=154,15) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak η^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,02 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Mezun olunan lise türüne göre sorun merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta mezun olunan lise türüne göre sorun merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın meslek liseleri ile Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adaylarından ($p=,02<,05$) ve meslek liseleri ile genel liseler ve çok programlı liselerden mezun olan öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Meslek liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarının (ortanca=4,00),

genel liseler ve çok programlı liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,35) ve Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi ya da yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,20) düşük olduğu belirtilebilir.

Özetle, İngilizce öğretmen adaylarının program tasarım tercihlerinin mezun oldukları lise türüne göre konu tasarımı açısından bir fark bulunmazken, genel lise, Anadolu, fen ve yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan İngilizce öğretmen adaylarının meslek lisesi mezunlarına göre daha fazla öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları benimsedikleri bulunmuştur. Alanyazında öğretmen adaylarının program tasarım tercihleri ile mezun oldukları lise türü arasındaki ilişkiyi araştıran sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Uysal (2017), çeşitli üniversitelerin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde öğrenimlerine devam eden 458 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmada öğrenci merkezli program tasarımlarının meslek lisesi mezunları lehine daha fazla tercih edildiğini saptamıştır. Bu çalışmanın bulgusu ile araştırmanın sonucu örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamalarına göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım puanlarının değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Genel akademik not ortalamasına göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine yönelik Kruskal Wallis H testi

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı	Genel Akademik Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Konu merkezli tasarım	1,00-1,99	13	288,35	4,40	2	,11
	2,00-2,99	290	242,64			
	3,00-3,99	169	221,98			
Öğrenci merkezli tasarım	1,00-1,99	13	226,42	3,49	2	,17
	2,00-2,99	290	227,83			
	3,00-3,99	169	252,15			
Sorun merkezli tasarım	1,00-1,99	13	208,15	3,19	2	,20
	2,00-2,99	290	229,47			
	3,00-3,99	169	250,74			

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=4,40, p>,05$]. 1 ile 1,99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanları (ortanca=2,78, n=13), 2 ile 2,99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanları (ortanca=2,78, n=290) ve 3 ile 4 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanları (ortanca=2,67, n=169) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,01 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=3,49, p>,05$]. 1 ile 1,99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanları (ortanca=4,44, n=13), 2 ile 2,99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanları (ortanca=4,33, n=290) ve 3 ile 4 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanları (ortanca=4,44, n=169) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,01 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=3,19, p>,05$]. 1 ile 1,99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanları (ortanca=4,20, n=13), 2 ile 2,99 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanları (ortanca=4,20, n=290) ve 3 ile 4 aralığında ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanları (ortanca=4,20, n=169) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,01 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Araştırma sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ile program tasarım tercihleri arasında bir fark bulunamamıştır. Alanyazında akademik not ortalamasına göre program tasarım tercihini araştıran çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak yukarıda açıklanan araştırma bulgularından hareketle, akademik not ortalamasına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlara ilişkin olarak, akademik ortalamanın artması ile öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançların artması durumunun da bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan lise türü ve genel akademik not ortalaması ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin anlamlılığı çapraz tablolarda beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısının %20'nin altında olması nedeniyle ki-kare bağımsızlık testi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.10.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10. Cinsiyet ve genel akademik not ortalaması ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiye yönelik ki kare testi

Değişken	N	Uzman / Otoriter	Kişisel Model / Uzman / Otoriter	Kolaylaştırıcı / Kişisel Model / Uzman	Temsilci / Kolaylaştırıcı / Uzman	X ²	sd	p	
Cinsiyet	Kadın	350	15	18	173	144	2,47	3	,48
	Erkek	122	8	9	53	52			
Ortalama	1,00-1,99	13	2	0	5	6	6,24	6	,40
	2,00-2,99	290	14	20	141	115			
	3,00-4,00	169	7	7	80	75			
	Toplam	472	23	27	226	196			

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson ki kare analizi sonucunda anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür ($\chi^2(3) = 2,47, p > .05$). Cinsiyet ile öğretim stili arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek üzere kullanılan Contingency değeri (,07) oldukça düşük düzeyde bir ilişkinin bulunduğu işaret etmektedir.

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamaları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson ki kare analizi sonucunda anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür

($\chi^2_{(6)} = 6,24, p > ,05$) . Genel akademik not ortalaması ile öğretim stili arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek üzere kullanılan Contingency değeri (,11) düşük düzeyde bir ilişkinin bulunduğuna işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim stiline cinsiyet ve akademik ortalama değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Üredi'nin (2006) ve Kaya ve Ekiçi'nin (2017) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulguları tutarlıdır. Diğer yandan, Kaleci'nin (2012) matematik öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, kadın öğretmen adaylarının kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stilini daha çok tercih ettiğini saptanmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin, Grasha (2004), kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stili benimsediklerini belirtmektedir. Mendoza (2004) ve Barret (2004), kadınların daha çok öğrenciyi merkeze alan stilleri tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Diğer yandan, Süral (2013), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla rehber ve danışman stillere sahip olduğunu ifade etmektedir. Ünal (2017)'in öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlarında, erkeklerin puanlarının her bir öğretim stili boyutunda kadınlara göre daha yüksek olduğu ancak, erkeklerin sadece uzman öğretim stili puanlarının kadınlarınkinden anlamlı derecede farklılaştığını; öğretmen adaylarının ise cinsiyete göre ortalama puanları incelendiğinde, erkekler ile kadınların öğretim stili puanları arasında her bir bileşene ait anlamlı farklılık olmadığı fakat, erkeklerin uzman resmî ve katılımcı öğretim stili boyutundaki puanlarının, kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer iki bileşene ait kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre kısmen daha yüksek olduğu saptanırken; erkek öğretmenler ve öğretmen adaylarının kendilerini uzman öğretmen olarak nitelendirdikleri ifade edilmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının öğretim stilleri ve akademik not ortalamaları arasındaki ilişki üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü (açık lise ve diğer liseler çok az sayıda bireyin bulunması nedeniyle kapsam dışında bırakılarak) ile öğretim stilleri arasındaki ilişki için yapılan incelemeler çapraz tabloda beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısının %20'yi aştığını göstermiştir. Bu nedenle koşulu sağlamayan

hücrelerin kategorileri analiz dışında bırakılarak ki-kare bağımsızlık testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.11.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.11. Mezun olunan lise türü ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiye yönelik ki kare testi

Değişken		N	Kolaylaştırıcı / Kişisel Model / Uzman	Temsilci / Kolaylaştırıcı / Uzman	X ²	sd	p
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise-Çok Programlı Lise	38	16	22	2,13	2	,34
	Fen Lisesi-Anadolu Lisesi- Öğretmen Lisesi-Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	362	197	165			
	Meslek Liseleri	18	10	8			
	Toplam	418	223	195			

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson ki kare analizi sonucunda anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür ($\chi^2(2) = 2,13, p > .05$). Mezun olunan lise türü ile kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek üzere kullanılan Contingency değeri (,07) oldukça düşük düzeyde bir ilişkinin bulunduğu işaret etmektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece bir adet çalışmaya rastlanmıştır. Kaleci (2012)'nin matematik öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, mezun olunan lise türü ile tercih edilen öğretim stili arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın bulgusu ile bu çalışmada elde edilen bulgu örtüşmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiye dair bulgular ve tartışmaya yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım puanları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.12’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ile eğitim program tasarım yaklaşımı tercihi arasındaki ilişkisi

	Konu Merkezli Tasarım	Öğrenci Merkezli Tasarım	Sorun Merkezli Tasarım
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	,55*	-,12*	-,02
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	-,07	,39*	,34*

*p<,05

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç puanları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=,55$, $n=472$, $p=,00<,05$). Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç puanları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğrenci merkezli tasarım puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r= -,12$, $n=472$, $p=,01<,05$). Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç puanları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin sorun merkezli tasarım puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı olmayan bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r= -,02$, $n=472$, $p=,72>,05$). Negatif yönlü ilişkiler değişkenlerden birisi arttıkça diğerinin azaldığını; pozitif yönlü ilişkiler değişkenlerden birisi arttıkça diğerinin arttığını, birisi azaldıkça diğerinin de azaldığını göstermektedir. Büyüköztürk (2011) ,30’un altındaki korelasyon katsayılarının düşük ilişki; ,30 ile ,70 arasındaki korelasyon katsayılarının orta düzeyde ilişki gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç puanları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı olmayan bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = -.07$, $n=472$, $p=.14 > .05$). Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç puanları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğrenci merkezli tasarım puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .39$, $n=472$, $p=.00 < .05$). Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç puanları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin sorun merkezli tasarım puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .34$, $n=472$, $p=.00 < .05$).

Ornstein'e (1982) göre konu merkezli program tasarımlarında öğretmenler konunun uzmanı olarak yetiştirilmektedir. Ayrıca, konu merkezli tasarımda uzmanların hazırladığı konuların evrensel doğrulara dayanarak oluşturulduğu, büyük bölümünün ise zaman içerisinde bir değişikliğe uğramadığı görülmektedir (Sönmez, 2011). Bu bağlamda, "tek bir doğrunun var olduğuna dair inanca" sahip öğretmen adaylarının bu doğrunun uzmanlar tarafından bilinebileceğini ve sunulabileceğini düşünmeleri beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Benzer biçimde, tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç taşıyan öğretmen adaylarının, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarının merkezde olduğu, bilginin öğrenen tarafından anlam verilerek oluşturulan, kişisel deneyimler yoluyla süreklilik kazandırılarak yapılandırılan bir model olarak görüldüğü öğrenen merkezli program tasarımlarını (Mulengeki ve diğ., 2013) tercih etmedikleri görülmektedir. Öğrenen merkezli programlarda kolaylaştırıcı ve teşvik edici konumda olan öğretmenler, öğrenenin gelişimine ve ilerlemesine, ilgilerine ve duygularına odaklanırken aynı zamanda öğrencilerine bu yönde imkanların olduğu esnek bir çevre sunmayı amaç edinirler (Ellis, 2015). Bu bilgi doğrultusunda, öğrenmenin bir süreç sonucunda, öğrenenin çabasına bağlı olarak elde edilebileceğine inanan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarımları tercih etmeleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bilgiyi edinmelerini sağlayacak ortamları oluşturmaları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Sürekli değişim içerisinde

olan hayatta değişime uyum sağlayacak, yön verecek, bilgili, yetenekli ve fikir sahibi bireylerin yetiştirilmesini ve onların geçmiş ve mevcut yaşantılarından analizler yoluyla faydalanmalarını sağlamalarını amaçlayan sorun merkezli program tasarımlarının (Ornstein, 2009) öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmektedir. Bu bulgunun aksine, tek bir doğrunun var olduğuna dair inanca sahip öğretmen adaylarının sorun merkezli program tercihleri arasında anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Değişen dünyanın sorunlarının da değişmekte olup eskiden doğru kabul edilen bir durumun yanlış kabul edildiği de olabilmektedir. Bu sebeple tek bir doğrunun var olduğunu düşünmek, değişen dünyada hayata uyum sağlama ve ona yön verme konusunda bir engel teşkil edeceği yönünde değerlendirilmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim stillerine göre İngilizce odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç puanlarının değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.13'te gösterilmektedir.

Tablo 4.13. Öğretim stiline göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanca yönelik Kruskal Wallis H testi

Epistemolojik İnanç	Öğretim Stili	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	Uzman/otoriter	23	328,83	18,36	3	,00*
	Kişisel model/uzman/otoriter	27	288,80			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	226	237,29			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	196	217,56			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	Uzman/otoriter	23	221,98	,77	3	,86
	Kişisel model/uzman/otoriter	27	243,15			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	226	240,94			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	196	232,17			

*p<.05

Tablo 4.13. incelendiğinde öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının öğretim stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=3)=18,36$, p<.05]. Öğretim stillerine göre tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlara ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekten en düşüğe sırasıyla uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=328,83), kişisel model/uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen

adayları (sıra ortalaması=288,80), kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=237,29) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=217,56) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,04 bulunmuştur. Bu değer orta düzeye yakın bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Öğretim stillerine göre tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğretim stillerine göre tek bir doğrunun var olduğuna dair inançta ortaya çıkan farklılığın temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adayları ile uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$) ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adayları ile uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,01<,05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Uzman/otoriter öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının (ortanca=2,89), kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarından (ortanca=2,44) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarından (ortanca=2,33) yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.13. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının öğretim stillerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=3)=,77$, $p>,05$]. Uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları (ortanca=4,14, $n=23$), kişisel model/uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları (ortanca=4,29, $n=27$), kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları (ortanca=4,14, $n=226$) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları (ortanca=4,14, $n=196$) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,002 bulunmuştur. Bu değer oldukça düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Tek bir doğrunun var olduğuna dair inanca sahip öğretmen adaylarının doğru ve yanlışın kesin ve tartışılmaz olduğunu düşünmekle birlikte bu doğru bilgiye sadece

uzmanların sahip olduğuna ve onlar tarafından aktarıldığına inandıkları (Perry, 1977) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin konu alanı uzmanı oldukları ve konularının belirgin olduğu, bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından daha çok ders ve konular üzerindeki standartlara odaklanan uzman/otoriter öğretim stilini (Grasha, 2002; Üredi, 2006) daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Alanyazında benzer konulu iki araştırmaya rastlanmıştır. Kaleci (2012), matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretim stillerini araştırmıştır. İlgili araştırmanın bulgularıyla bu çalışmada elde edilen sonuç örtüşmektedir. Bu çalışmada öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançla öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Magulod (2017)'un 78 ortaokul öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ile öğreneni merkeze alan, yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ki bu bulgu da söz konusu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim stillerine göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım puanlarının değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.14.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.14. Öğretim stiline göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinine yönelik Kruskal Wallis H testi

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı	Öğretim Stili	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Konu merkezli tasarım	Uzman/otoriter	23	352,98	34,12	3	,00*
	Kişisel model/uzman/otoriter	27	333,48			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	226	223,65			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	196	224,28			
Öğrenci merkezli tasarım	Uzman/otoriter	23	159,04	21,19	3	,00*
	Kişisel model/uzman/otoriter	27	150,22			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	226	251,30			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	196	240,41			
Sorun merkezli tasarım	Uzman/otoriter	23	177,04	16,72	3	,00*
	Kişisel model/uzman/otoriter	27	154,76			
	Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman	226	250,90			
	Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman	196	238,13			

*p<.05

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının öğretim stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=3)=34,12, p<,05$]. Öğretim stillerine göre konu merkezli tasarım puanlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekten en düşüğe sırasıyla uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=352,98), kişisel model/uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=333,48), temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=224,28) ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=223,65) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,07 bulunmuştur. Bu değer orta düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Öğretim stillerine göre konu merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğretim stillerine göre konu merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adayları ile kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$), kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adayları ile uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$), temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adayları ile kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adayları ile uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının (ortanca=2,67), kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından (ortanca=3,11) ve uzman/otoriter öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından (ortanca=3,44) düşük olduğu belirtilebilir. Ayrıca temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının (ortanca=2,67), kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından (ortanca=3,11) ve uzman/otoriter öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından (ortanca=3,44) düşük olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarının öğretim stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=3)=21,19, p<,05$]. Öğretim stillerine göre öğrenci merkezli tasarım puanlarına

ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekte en düşüğe sırasıyla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=251,30), temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=240,41), uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=159,04) ve kişisel model/uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=150,22) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,04 bulunmuştur. Bu değer orta düzeye yakın bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Öğretim stillerine göre öğrenci merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğretim stillerine göre öğrenci merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adayları ile kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$), kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adayları ile uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,01<,05$), temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adayları ile kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,01<,05$) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adayları ile uzman/otoriter öğretmen adaylarından ($p=,04<,05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının (ortanca=4,44), kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,00) ve uzman/otoriter öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,11) yüksek olduğu belirtilebilir. Ayrıca temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının (ortanca=4,33), kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,00) ve uzman/otoriter öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,11) yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarının öğretim stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=3)=16,72$, $p<,05$]. Öğretim stillerine göre sorun merkezli tasarım puanlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekte en düşüğe sırasıyla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=250,90), temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmen

adayları (sıra ortalaması=238,13), uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=177,04) ve kişisel model/uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları (sıra ortalaması=154,76) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak n^2 değeri hesaplanmış olup bu değer ,04 bulunmuştur. Bu değer orta düzeye yakın bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Öğretim stillerine göre sorun merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğretim stillerine göre sorun merkezli tasarım puanlarında ortaya çıkan farklılığın kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adayları ile kişisel model / uzman / otoriter öğretmen adaylarından ($p=,00<,05$) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adayları ile kişisel model / uzman / otoriter öğretmen adaylarından ($p=,02<,05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Kişisel model/uzman/otoriter öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarının (ortanca=4,00), kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,30) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarım puanlarından (ortanca=4,20) düşük olduğu belirtilebilir.

Grasha (1994)'ya göre öğretmen merkezli otoriter öğretim stilinde öğretmen bilgiyi sunan, resmi ve sosyal bir statüye sahiptir. Öğretmen ders ile ilgili beklentilerini belirtir, bu yönüyle kural koyucu konumdadır. Öğrencilerine geri dönüt vererek neyin doğru, neyin yanlış olduğunu bildirmekle birlikte kurallara uyulup uyulmadığını da denetlemektedir. Öğretmen, konu merkezli tasarımlarda etkin rodedir. Otoriter öğretim stilini benimseyen öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından daha çok konu, kural ve standartlara odaklanırken yine benzer biçimde konu merkezli program tasarımlarında bütün öğrencilerin aynı öğrenme stiline sahip oldukları kabul edilmekte, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz ardı edilerek programa uyum sağlamaları beklenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu araştırmada, geleneksel öğretim stili olarak da değerlendirilebilecek otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının, aynı şekilde, yüzyıllardan beri süregelen geleneksel eğitim anlayışına göre şekillendirilmiş konu merkezli tasarımları tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrenciyi merkeze alan stiller olarak kabul edilen kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine sahip öğretmenin hedefi, öğrencilerinin kendi öğrenmelerini planlamalarını ve yönetmelerini sağlayacak ortamları oluşturarak onların gelişimlerini ilerletmektir (Grasha, 2002). Benzer biçimde, öğrenci merkezli program tasarımları, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu program tasarımlarında öğrenci görüşleri dikkate alınmakla birlikte öğrenciler de program tasarım sürecine katkı sağlamaktadırlar (Marsh ve Willis, 2003). Sorun merkezli program tasarımları, toplumun ve yaşamın sürekli bir değişim içinde olmasından dolayı bu değişime uyum sağlamakla kalmayıp ona yön verecek bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Alcı, 2012; Aykaç, 2014). Araştırmada, bireysel ve toplumsal sorunlara odaklanan, içerikten daha çok öğretim sürecini ön planda tutan, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve öğrencilerin problem çözme becerisini kazandırmayı amaçlayan bu program tasarımlarının öğrencilerin etkin öğrenmelerine yol açacak eğitim ortamlarını oluşturarak öğretime yön veren, öğrencilerin kendi öğrenmelerini şekillendirmelerini teşvik eden, bağımsız ya da işbirliği yoluyla birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan, ihtiyaç duyulduğunda soru sorulan kaynak konumunda bulunan, öğretim stillerine sahip öğretmenler tarafından tercih edildiği söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılabilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen bulgular, İngilizce öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir. İngilizce öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerine yönelik yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının en çok öğrenci ve sorun merkezli program tasarımlarını, en az konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim stillerinin tespitine yönelik yapılan analiz sonucunda da en çok kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stillerinin benimsendiği, uzman/otoriter ve kişisel model/uzman/otoriter stillerinin ise çok az tercih edildiği tespit edilmiştir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri, cinsiyet, mezun olunan

lise türü ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, akademik not ortalamasının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç alt boyutunda farklılaştığı, akademik not ortalaması yüksek olan İngilizce öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının gelişkin olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının program tasarım tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Erkek İngilizce öğretmen adayları konu merkezli tasarımları daha çok tercih ederken, kadın öğretmen adayları öğrenci merkezli tasarımları benimsemektedirler. Sorun merkezli tasarımlar ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının program tasarım tercihlerinin mezun olunan lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan analizler sonucunda, konu tasarımını tercih edenlere göre bir fark bulunamazken, öğrenci merkezli tasarımların ve sorun merkezli tasarımların daha çok genel lise, anadolu, fen, öğretmen ve yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğretmen adayları tarafından benimsendiği tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının öğretim stillerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan analizler sonucu, öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stillerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inanç alt boyutlarından tek bir doğrunun var olduğuna dair

inanç ile konu merkezli program tasarımları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki, öğrenci merkezli program tasarımları ve sorun merkezli program tasarımları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç alt boyutu ile konu merkezli program tasarımları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı olmayan ilişki tespit edilirken, öğrenci ve sorun merkezli tasarımlar arasında da orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç alt boyutu ile benimsedikleri öğretim stilleri arasında uzman/otoriter öğretim stili lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ile öğretim stilleri arasında bir farklılık tespit edilememiştir.

Yapılan analizler sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim stilleri ile program tasarım tercihleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bulgulara göre uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının konu merkezli programları tercih ettikleri sonucuna ulaşılırken, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman stillerine sahip öğretmen adaylarının ise öğrenci ve sorun merkezli programları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle eğitim durumlarına/uygulayıcılara ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik bir takım öneriler aşağıda sunulmaktadır.

5.2.1. Eğitim Durumlarına/Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri, öğretim programı tasarım tercihleri ve öğretim stili tercihleri arasındaki ilişki düşünüldüğünde, yeni öğretim programlarında temele alınan felsefi görüş olan

ilerlemecilik eğitim felsefesinin benimsenmesini sağlayıcı örtük ya da açık eğitim programları aracılığı ile öğrenme-öğretim tasarımları işe koşulmalı; yine öğretim programlarının özündeki sosyal bilişsel yaklaşımın bir yansıması olan öğrenen ve aktivite odaklı öğrenme öğretme süreçlerine ağırlık verilmelidir.

2. Hem ders öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarına öğretim stilleri ölçeği uygulanarak kendi öğretim stilleri hakkında bir farkındalık kazandırılarak öğretim stillerinin genel özellikleri, öğretim stillerine göre seçilebilecek öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçilmesi vb. konularda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının en çok kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında öğrencilerinin sorularını dinleyen, geri dönüt veren, onların öğrenmelerinde aktif olmalarını sağlayacak ortamlar oluşturan, yaratıcılıklarını destekleyen ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak bireysel etkinlikler düzenleyebilecek yeterlikte öğretmenler olarak yetiştirilmelerini sağlayacak gerekli teorik ve teknik bilgi sunulmalıdır.
4. Öğretmen adaylarının hangi epistemolojik inanç, program tasarımı ve öğretim stilleri sahip oldukları noktasında farkındalık sağlayacak ders programları geliştirilerek uygulanabilir.
5. Öğretmen adaylarının sahip oldukları kişisel epistemolojik inanç, program tasarımı ve öğretim stillerinin statik olmadığı aksine değiştirilebilir olduğunun bilincine varmaları sağlanabilir.
6. İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ortalamasının 2,48 olduğu düşünülürse öğretmen adaylarına, öğrenme-öğretim süreçlerinde çabaya vurgu yapılarak aynı zamanda öğrenme-öğretim süreçlerinde üstesinden gelebilecekleri zorlukta görevler verilerek çabaya değer yüklemeleri ve çaba yönetimi yaklaşımlarını kullanmaları alışkanlık haline getirilebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının farkına varmaları ve gelişkin epistemolojik inançlarının geliştirilebilmesi

amacı ile uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak eğitim ortamlarının hazırlanması gerekir.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda da bu çalışmaya paralel olarak çeşitli öğretmenlik branşlarında öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları ya da halen mesleklerini icra etmekte olan öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma, araştırmacının zaman sınırlaması, örnekleme ulaşma güçlükleri ve kesitsel çalışmaların görece hızlı sonuçlandırılması gibi nedenlerle kesitsel çalışma olarak tasarlanarak öğretmen adaylarının ilgili değişkenlere yönelik algıları zamanın bir noktasında incelenmiştir. Bu durum, araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Ancak öğretmen adaylarının ilgili değişkenlere yönelik değişim ve gelişimlerini saptamada kullanılacak şekilde, aynı çalışmanın boylamsal olarak tasarlanması, yani öğretmen adaylarının ölçmeye konu özellikler açısından birinci sınıftan itibaren dördüncü sınıfa hatta öğretmenliği süresince ya da bir öğretim yılının eşit aralıklı değişik zaman dilimlerinde gözlemlenerek sürecin ve zaman açısından değişimin izlenmesi, sonuçların zaman içerisinde nasıl farklılaşacağına belirlenmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu değişime açık özelliklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde böyle bir yaklaşımın kullanılması, bulgulara dayalı olarak geliştirilecek çıkarımları çok daha sağlıklı ve gerçekçi yapabileceği düşünülmektedir.
3. Bu çalışmada, nicel araştırma teknikleri doğrultusunda ilgili analizler kullanılmıştır. Nitekim, farklı yaklaşım, strateji ve yöntemleri kullanılması ile çoklu veriler toplanmasına olanak sağlayarak sonuçların genellenebilirliğini artıran aynı zamanda sonuçlar için güçlü deliller sunan; bulguların daha kapsamlı ve derinlemesine sorgulanmasına yol açan nitel ve

nicel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma yöntem tasarımları kullanarak aynı araştırma tekrar kurgulanabilir. Böylece ğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve ğretim stilleri farklı aıllardan ölçülerek her bir veri analizi türünün birbirini tamamlaması ile daha zengin, ayrıntılı ve tutarlı bulgulara ulaşılabilmesine olanak sağlanabilir.

4. Bu araştırmada ulaşılan verilerin katılımcıların kendi bildirimleri ve kısıtlı bir zaman aralığıyla sınırlandırılmış olması ve söz konusu üç değişkenin aralarındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmaya ulaşılamamış olması nedeniyle, elde edilen bulgular, kapsamlı derinlemesine yorumlamaların ve nedensellik çıkarımının yapılmasına olanak verememiştir. Bu bağlamda, ileride yapılacak çalışmalarda, ğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve ğretim stilleri üzerinde etkili olabileceğine kanaat getirilen farklı ğretim modeli, strateji, yöntem ve tekniklerin etkisinin araştırılabileceği deneysel çalışmalar tasarlanarak değişkenler arasında sebep-sonuç ilişkileri tespit edilip ve bulguları etkileyen etkenler belirlenebilir.
5. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve ğretim stillerinin yordayıcısı olduğu düşünülen farklı değişkenler alanyazın incelemeleri sonucunda belirlenerek ilgili değişkenlerin (ğretmen öz yeterliği, mesleki bağlılık, mesleki yeterlik, olası benlik vb.) epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve ğretim stilleri üzerindeki yordayıcılığı belirlenebilir.
6. Bu araştırmanın konusu olan değişkenler ve söz konusu değişkenler arasında kurulan ilişkiler değişkenlerin birbiri üzerindeki olası etkilerini tartışmada yeterli olmayabilir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve ğretim stillerini ortaya çıkaran ya da etkileme gücünde olan farklı değişkenlerle yeni modeller geliştirilerek yeni yeni sonuçlara ulaşılabilir. Bir yandan, epistemolojik inançlar, eğitim programı tasarım tercihleri ve ğretim stilleri değişkenlerinin birbiri arasındaki ilişkilerin aracılık rolü (rneğin, epistemolojik inançların program tercihi ve

öğretim stilleri ilişkisine aracılık etkisi gibi) ya da farklı değişkenlerin bu üç değişken arasındaki aracılık etkisi sorgulanabilir.

7. Araştırmada ele alınan evren ve örneklem sadece çeşitli devlet üniversitelerinde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Farklı evren ve örneklemlemlerle gerçekleştirilecek araştırmalar ile farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.
8. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, öğretim stilleri ve eğitim programı tasarım tercihleri, birtakım değişkenler (cinsiyet, mezun olunan lise türü, akademik not ortalaması) açısından ele alınmıştır. Epistemolojik inançları, öğretim stilleri ve eğitim programı tasarım tercihlerini etkileyebilecek farklı değişkenlerin de (yaş, sosyo-ekonomik düzey, kültürel ortam, vb.) olabileceği düşünüldüğünde, bu değişkenlerle birlikte incelenmesinin alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.
9. Öğretmen adaylarının sahip olduğu epistemolojik inançların, tercih ettikleri program türleri ve benimsedikleri öğretim stilleri üzerindeki etkisi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Türkiye’de epistemolojik inançlar, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu konuya yönelik araştırmaların yapılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, örneklem etkisi de düşünüldüğünde aynı konu farklı üniversitelerde benzer örneklem üzerinde tekrar çalışılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (3), 309-311.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1), 31-50.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Akyıldız, S. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğrenme-Öğretme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Allen, R. F. (1988). *The relationship between learning style and teaching style of secondary teachers in south central Kansas* (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Alnujaidi, S. (2019). The Difference between EFL Students’ Preferred Learning Styles and EFL Teachers’ Preferred Teaching Styles in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 12(1).
- Alpan, G. B., & Erdamar, G. K. (2014). Uygulama Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 241-258.

- Alptekin, C. (2005), Dual Language Instruction: Multiculturalism Through a Lingua Franca, TESOL Boğaziçi University, İstanbul.
- Alsalem, A. S. (2018). Curriculum Orientations and Educational Philosophies of High School Arabic Teachers. *International Education Studies*, 11(4), 92-95.
- Aslan, S., Aybek, B. (2018). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328-340.
- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J. ve Alsharqawi, S. (2012). Curriculum Orientations of Pre-service Teachers in Jordan: A Required Reform Initiative for Professional Development. *Teacher Development*, 16 (3), 345-360.
- Aydın, D. (2017). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğretmenlik Stilleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aypay, A. (2010). Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Their Conceptions About Teaching and Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2599-2604.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*. 11 (1), 7-29.
- Babadoğan, C., Kassenova, S. ve Karaşahinoğlu, A. (2014). Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13 (26), 125-146.
- Bakır, S., & Fatma, A. D. A. K. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(4), 24-36.
- BAL, A. P. Fen ve Teknoloji ile Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Epistemolojik İnanç ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 3(5).

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 1 (1), 19-30.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *The Jossey-Bass higher and adult education series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Knowing and Reasoning in College: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). Students' Epistemologies and Academic Experiences: Implications for Pedagogy. *The Review of Higher Education* 15(3), 265-287. Johns Hopkins University Press. 27 Ağustos 2018 tarihinde, Project MUSE veritabanından erişilmiştir.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının Analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (3), 15-29.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- Beceren, S. (2004) *An Investigation into the Impact of Matched Learning and Teaching Styles on Student Success in ELT Prep Classes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Beck, J., Czerniak, C. H. ve Lumpe, A. (2000). An Explatory Study of Teachers' Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in their Classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11 (4), 323-343.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research quarterly for exercise and sport*, 75(2), 156-164.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. Ve Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self Voice and Mind*. New York: Basic Books.

- Bernardo, A. B. I. (2008) Exploring Epistemological Beliefs of Bilingual Filipino Preservice Teachers in the Filipino and English Languages, *The Journal of Psychology*, 142 (2), 193-208.
- Bıkmaz, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Araştırılması: Boylamsal Bir Çalışma, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42 (189), 183-196.
- Bilen, M. (1996) *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 19-38.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9 (3), 229-242.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bondi, J., & Wiles, J. (1989). Curriculum development: A guide to practice. *United States: Merrill*.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. *Do you know what you look like*, 46-55.
- Briesmaster, M., & Briesmaster-Paredes, J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSSETs' anxiety levels. *System*, 49, 145-156.
- Brostrom, R. (1979). Training style inventory (TSI). *The 1979 annual handbook for group facilitators*, 8, 92-98.
- Broudy, H. S. (1987). Becoming educated in contemporary society. *Society as Educator in an Age of Transition: Eighty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, ed. KD Benne and S. Tozer (Chicago: University of Chicago Press, 1987), 248.

- Brownlee J., Purdie N. ve Boulton-Lewis G. (2001) Changing Epistemological Beliefs in Pre-service Teacher Education Students. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 247-268
- Budak, Yusuf (1992). *İletişimci Yaklaşımın Yabancı Dil Eğitim Programındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Program Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Kaynak ve metinler” program geliştirme*. Konya: Öz eğitim yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cano, J., Garton, B. L. ve Raven, M. R. (1992). Learning Styles, Teaching Styles and Personality Styles of Preservice Teachers of Agricultural Education. *Journal of Agricultural Education*, 33 (1), 46-52.
- Carson, R. N. (2004). A taxonomy of knowledge types for use in curriculum design. *Interchange*, 35(1), 59-79.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (Eds.). (1937). *Readings in curriculum development*. American Book Company.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Chai, C. S., Khine, M. S., & Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*, 43(4), 285-298.

- Chan, K.-W., ve Elliott, R. G. (2000). Exploratory Study of Epistemological Beliefs of Hong Kong Teacher Education Students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 28 (3), 225-234.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 392-414.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Chan, K. W. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Cheung, D. ve Wong H. W. (2002) Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs, *The Curriculum Journal*, 13 (2) 225-248.
- Clift, R. T. (1987). English Teacher or English Major: Epistemological Differences in the Teaching of English. *English Education*, 19 (4), 229-236.
- Conti, G. J. (1985). The relationship between teaching style and adult student learning. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 220-228.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *The Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104, doi: 10.1037/0021-9010.78.1.98
- Coşkun, G. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Crystal, D (2003). *English As A Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham, R. (1992). Curriculum Orientations of Home Economics Teachers.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6 (1), 65-74.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2008). *Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Edt: B. Duman). Ankara: Maya Akademi.
- Danacı, M. Ö., & Pınarcık, Ö. An Analysis of the Effects of Teacher Candidates' Epistemological Beliefs on Problem Solving Skills and Levels of Power. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1249-1263.
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 343-358.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü: İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce* (5. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirpolat, B.C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.

- Deniz, J . (2013). Epistemological Beliefs of Prospective Music Teachers / Müzik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (3), 667-683.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi İle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 55-61.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 57-70.
- Deryakulu, D. (2014). Epistemolojik İnançlar. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar, 3. Baskı* (281-289). Nobel: Ankara.
- DiLalla, L. F. (2000). Structural equation modeling: Uses and issues. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 439-464). San Diego, California: Academic Press.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 361-385.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Education First, *English Proficiency Index* (2016). 25 Nisan 2017 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/reports/epi-s/> sitesinden alınmıştır.
- Ekiçi, M. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Elby, A. ve Hammer, K. (2001). On the Substance of A Sophisticated Epistemology. *Science Education*, 85 (5), 554-567, DOI: 10.1002/sce.1023
- Ellis, S. S. (1979). Models of Teaching: A Solution to the Teaching Style/Learning Style Dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-77.

- Erdamar, G., & Alpan, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Problem Çözme Yeteneklerinin Gelişimi: Boylamsal Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 77-91.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, A. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eren, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 379-388.
- Eren, A., & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 19-32.
- Ernest, P. (2012). The one and the many. In *Constructivism in education* (pp. 477-504). Routledge.
- Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 295-312.
- Ertürk, S. (1984). Eğitimde Program Geliştirme. 5. Baskı, Ankara: Yelken Tepe Yayınları, 4.
- Eurydice Brief, Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2017). 1 Kasım 2017 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Eurydice_Brief:Key_Data_on_Teaching_Languages_at_School_in_Europe sitesinden alınmıştır.
- Evcim İ., Turgut H. ve Şahin F. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarıyla, Günlük Yaşam Problemlerini Çözebilme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3), 1199-1220.

- Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Journal of Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3). Ankara: Pegem Akademi.
- Fischer, B. B., & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational leadership*, 36 (4), 245-254.
- Foil, J. (2008). *Determining the curriculum orientations of public school administrators using the modified curriculum orientation inventory* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Frankel, J. R., Wallen, E. W., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Freeman, D. (1992). Collaboration: Constructing shared understandings in a second language classroom. *Collaborative Language Learning and Teaching* (56-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi* (18). İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Frunză, V. (2014). Implications of teaching styles on learning efficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 342-346.
- Fuller, D., Norby, R. F., Pearce, K., & Strand, S. (2000). Internet teaching by style: Profiling the on-line professor. *Educational Technology & Society*, 3(2), 2000.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-ABD Karşılaştırılması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 635-648.
- George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164-185.

- Golderberger, N. R. (1996). Imperatives and Diversity in Ways of Knowing. N. Golderberger, J. Tarule, B. Clinchy, M. Belenky (Ed.), *Knowledge, Difference and Power*. (335-371). New York: Basic Books.
- Graddol, D. (2006). *English Next*, Londra: British Council.
- Grasha, A. F. (1994a). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, 42(4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1994b). Discovering your best teaching styles. *College Teaching*, 42(4), 122-123.
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. Pittsburg. PA Alliance.
- Grasha, A. F., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Grasha, A. F. (2002a). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Alliance Publishing.
- Grasha, A. F. (2002b). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Green, S., & Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (15), 123-148.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.

- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutum Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. (2012). Epistemological Beliefs and Metacognitive Strategies of ELT Pre-service Teachers in Distance and Formal Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13 (2), 346-369.
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). *İnançtan Bilgiye*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Hançerlioğlu, O. (2006). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183.
- Hartin, C. L. (2010). *Differences in pre-service teachers' epistemological beliefs: a cross-sectional study* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey*. 747-755. 5 Kasım 2017 tarihinde <http://www.ionte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning. USA (3rd Ed.) Waveland Press Incorporation*.
- Heidari, F., Nourmohammadi, E., & Nowrouzi, H. (2012). On the relationship between Iranian EFL teachers’ self-efficacy beliefs and their teaching styles. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 536-550.
- Heimlich, J. E. (1990). *Measuring teaching style: A correlational study between the Van Tilburg/Heimlich Sensitivity Measure and the Myers-Briggs personality indicator on adult educators in central Ohio* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now?. *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), 17-26.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K. ve Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. doi: 10.21427/D7CF7R
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, X. Q. (2004). Why China English should stand alongside British, American and other 'world Englishes'. *English Today*, 20. 26-33.
- Hudak, M.A. & Anderson, D. E. (1984). Teaching style and student ratings. *Teaching of Psychology*, 11(3), 177-178.
- İşık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- İşıksal, M., Kurt, G., Doğan, O. ve Çakıroğlu, E. (2007). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik Kavramlamaları: Üniversite ve Sınıf Düzeyinin Etkisi. *İlköğretim Online*, 6 (2), 313-321.
- İçen, M., İlğan, A. ve Göker, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 2-11.
- Jenkins, J. (2006). Current Prospective on Teaching World Englishes as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40, 157-81.
- Jenkins, S. B. (2009) Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory, *The Curriculum Journal*, 20 (2), 103-120.

- Johnson Jr, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational theory*, 17(2), 127-140.
- Joyce, B. R., & Calhoun, E. F. (1996). *Creating Learning Experiences: The Role of Instructional Theory and Research*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simples command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kabadayı, A (2003). Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YMTÖ). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (1), 55-66.
- Kaçar, I., & Zengin, Z. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1).
- Kaleci, F. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğrenme ve Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaman, P., Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 304-320.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81-83.
- Karataş, E. (2004). *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, E., & Ekiçi, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2).

- Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2015). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2015) 57-75.
- Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2014). Pre-service English teachers' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1, 3-12.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and application. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718. <https://doi.org/10.1177/0011000006286347>
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M., Kitchener, K. S., Davison, M. L., Parker, C. A., & Wood, P. K. (1983). The justification of beliefs in young adults: A longitudinal study. *Human development*, 26(2), 106-116.
- Kitchener, K. S., King, P. M., Davison, M. L., Parker, C. A., & Wood, P. K. (1984). A longitudinal study of moral and ego development in young adults. *Journal of youth and adolescence*, 13(3), 197-211.
- Kitchener, K. S., King, P. M., Wood, P. K., & Davison, M. L. (1989). Sequentiality and consistency in the development of reflective judgment: A six-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(1), 73-95.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of applied developmental psychology*, 2(2), 89-116.
- Kitchener, K. S., Lynch, C. L., Fischer, K. W., & Wood, P. K. (1993). Developmental range of reflective judgment: The effect of contextual support and practice on developmental stage. *Developmental psychology*, 29(5), 893.

- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy* (p. 43). New York: Association Press.
- Kosa, S. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnanç Düzeyi: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Investigation of the Relationship between Teachers' Philosophies of Education Beliefs and Curriculum Design Approaches. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2).
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kuchinskas, G. (1979). Whose Cognitive Style Makes the Difference?. *Educational Leadership*, 36(4), 269-71.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77 (3), 319-337.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.
- Kurt, B. C. (2010). *Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtman, E. (2013). *Öğrenme ve Öğretme Stilleri Arasındaki Uyumun Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kürşad, M. Ş. (2015). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 217-246.

- Lee, J. G. (2004). *An investigation and analysis of the teaching styles of faculty members in Midwestern Christian colleges and universities* (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York: Taylor & Francis.
- Leung, K. K., Lue, B. H., & Lee, M. B. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Medical Education*, 37(5), 410-416.
- Lewis, N. (2004). The Intersection of Post-Modernity and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*, 31 (3), 119-134. 10 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/23478887> sitesinden alınmıştır.
- Lindsay, E. K. (1999). *An analysis of matches of teaching styles, learning styles and the uses of educational technology*(pp. 1-144). North Carolina State University.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 1 (1), 178-200.
- Magulod, G. C. (2017). Personal epistemologies and teaching Styles of Filipino Preservice Elementary Teachers: Implications to teacher education preparation program. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 31-40.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- McNeil, J. D. (2014). *Contemporary curriculum: In thought and action*. John Wiley & Sons.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları*. 5 Kasım 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=177> sitesinden alınmıştır.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: From command to discovery*. New York: Longman
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*.
- Mutluoğlu, A., & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgi (TPAB) Düzeylerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102-126.
- Nunan, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. *Autonomy and Independence in Language Learning* (192 – 203). Londra: Longman.
- Oğuz, E., Ellez, A. M., Akamca, G. Ö., Koç, Ö. S. (2011, Eylül). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Sözlü Bildiri, XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oliva, Peter F. "Developing the Curriculum (2nd)." *Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company* (1988): 11-13.
- Oral, B. (Ed.). (2011). *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları* (1). Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. (1993). *Curriculum foundations: Principles and theory*. In USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data..
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar*. Çeviren: Asım Arı. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.

- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim:(genel öğretim yöntemi)*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi (ss. 126-149). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Özkan, M. (2009). *İnsan, İletişim ve Dil* (1). İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınevi.
- Özlem, D. (1998). Evrensellik Mitosu ve Sosyal Bilimler. *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek* (53-66). İstanbul: Metis Yayınları.
- Özlem, D. (2008). *Felsefe ve Doğa Bilimleri* (1). Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Öztürk, G. (2009). *Investigating Pre-Service Teachers’ Environmental Literacy Through Their Epistemological Beliefs*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pan, V. L. ve Yelken, T. Y. (2016). İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Çalışma Süreçlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 650-662.
- Perry, W. G. (1977). Studying and The Student. *Higher Education Bulletin*, 5 (2), 119-157.
- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: critical problems, projects, units and modules. *Interchange*, 35(1), 81-126.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum, design, and development*. Wadsworth Pub Co.
- Rakıcıoğlu, A.Ş. (2005) *İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları Ve Öğretmen Yeterliği İnançları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Reinsmith, W. A. (1994). Archetypal Forms in Teaching. *College Teaching*, 42 (4). 131-136, DOI: 10.1080/87567555.1994.9926843.

- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. (1996). J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (102-119). New York: Macmillan.
- Salleh, H., Hamdan, A. R., Yahya, F., & Jantan, H. (2015). Curriculum Orientation of Lecturers in Teacher Training College in Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 70-76.
- Sapir, E. (2004). *Language: An introduction to the study of speech*. Courier Corporation.
- Saraç, M. ve Muştu, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Beden Eğitimi Öğretim Stilllerini Kullanım Düzeyleri ile Stillere İlişkin Değer Algılarının İncelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Science*, 4 (2), 112-124.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive science*, 7(4), 329-363.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Metacognitive and epistemological issues in mathematical understanding. *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives*, 89(4), 361-380.
- Schoenfeld, A. H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of 'well-taught' mathematics courses. *Educational psychologist*, 23(2), 145-166.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498.
- Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review*, 16(3), 207-210.
- Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19(3), 153-156.
- Schommer, M., & Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. *Research in Higher Education*, 38(2), 173-186.

- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology, 136*(1), 5-20.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist, 39* (1), 19-29.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3th edition). USA: Routledge.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research, 58*(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (22). Ankara: Pegem Akademi.
- Serdan, K. (2017). *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Singleton, N. Y. (2013). *Curriculum orientations of virtual teachers* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Stanford, A. (2014). The Effects of Teachers' Teaching Styles and Experience on Elementary Students' Mathematical Achievement.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 3* (5), 7-24.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Şahin, C. A. (2013). *Critical Evaluation Of Foreign Language Education Policy with Specific Reference to English Language Teaching in Turkey*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (No. 37.013 TAB).
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 842-848.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken/Epistemological Beliefs: As Predictors Of Preservice Teachers' Learning Approaches. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Tekin, N. M. (2017). *English Language Teachers' Perceptions of Common Mistakes Regarding Teacher Personality and Teaching Styles*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.
- Tuncer, M., Berkant, H. G. ve Doğan, Y. (2015). İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4 (2), 260-266.
- Tümkaya, S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet, Sınıf, Eğitim Alanı, Akademik Başarı ve Öğrenme Stillere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 75-95.

- Türk Dil Kurumu (2018). 09/07/2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b43022ec862c5.84498318 sitesinden alınmıştır.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı ve British Council (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara. Yorum Basımevi.
- Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. In *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 60-68). Routledge.
- Uysal, S. (2017). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ünal, M. Öğretmenlerin Ve Öğretmen Adaylarının Öğretme Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 932-947.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2017). Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 275-289.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Alguları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 133-144.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık & Yayıncılık.
- Vecaldo, R. T. (2017). Epistemological Beliefs, Academic Performance and Teaching Competence of Pre-Service Teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 114-124.

- Weil, M., & Joyce, B. R. (1978). *Information processing models of teaching*. Prentice Hall: New Jersey.
- Weil, M., & Joyce, B. R. (1978). *Social models of teaching*. Prentice Hall: New Jersey.
- Westland, J. C. (2015). *Structural equation models from paths to networks*. Switzerland: Springer.
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research*, 25(2), 127-142.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of educational research*, 47(1), 1-64.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Yeşilyurt, E. (2013). Bir Eğitim Programının Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Adayı İnançları. *E-Journal of New World Science Academy, NWSA-Education Sciences*, 8 (1), 133-145.
- Yıldız, S. (2018). The Relationship Between the Curriculum Design Orientations Preference and Curriculum Fidelity of Preservice Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (2), 1-12.
- Yılmaz, B. (2004). *Comparison and Contrast of the Learning Styles of the Prep Class Students and the Teaching Styles of the English Teachers at Some Anatolian High Schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, Qi. Investigating Hong Kong English: Globalization and Identity, Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, (2014). ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/abant/detail.action?docID=1841050>.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Ek-2: İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Ek-3: Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

EK-4: Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği)

EK-5: İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğine yönelik betimsel istatistikler

Ek-6: Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğine yönelik betimsel istatistikler

Ek-7: İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği Kullanım İzni

Ek-8: Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Kullanım İzni

Ek-9: Öğretim Stili Ölçeği (Envanteri) Kullanım İzni

Ek-10: Etik Kurul Onayı

Ek -11: Tutanak

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizin katkılarınızla söz konusu konularda önemli sonuçlar elde edilmesi beklenmektedir. Elde edilen veriler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşleriniz yalnızca bu çalışma bağlamında kullanılacaktır. Bu ölçme aracında yer alan ölçeklerdeki ifadeler, sizlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi düzeyinizi ölçme ya da öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığınıza sınama amaçlı KESİNLİKLE DEĞİLDİR. Bu nedenle ölçeklerdeki ifadelere yönelik olarak verdiğiniz tepkilerde sosyal açıdan en uygun cevap verme anlayışında OLMAMANIZ ve aynı zamanda sizin düşüncelerinizi en iyi yansıtacak biçimde ve içtenlikle belirtmeniz, işaretlenmemiş boş kutucuk bırakmamanız oldukça ÖNEMLİDİR. Araştırmaya ayırdığınız zaman verdiğiniz katkılar için teşekkür ederim.

Fatih YALÇIN

Eğitim Programları ve Öğretimi ABD

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

3. Mezun olduğunuz Lise:

() Genel Lise () Fen, Anadolu veya YDAL

- Teknik ve Meslek Lise Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi
 Çok Programlı Lise Açık Öğretim Lisesi
 Öğretmen Lisesi Diğer.....

4. Genel Akademik Not Ortalamanız

- 1.00 - 1.99 () 2.00 - 2.49 () 2.50 - 2.99 ()
3.00 - 3.49 () 3.50 - 4.00 ()



Ek-2: İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı, İngilizce eğitimi alanına yönelik bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin inançlarınızı tespit etmek olup, değerlendirmeleriniz yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Lütfen, aşağıda belirtilen ifadelerin sizlere uygun olup olmadığını karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca birisini “X” ile işaretlemek suretiyle belirtiniz.

NO	MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İngilizce eğitimi alanındaki bir öğrencinin öğreneceği bilgiler, artık kesinlik kazanmış bilgilerdir.					
2	İngilizce eğitimi alanında daha önceden keşfedilmiş bilgiler, yeni keşfedilen bilgiler ışığında gözden geçirilebilirler.					
3	İngilizce eğitimi alanında iyi bilinen konular tartışmaya açık değildirler.					
4	İngilizce eğitimi alanındaki öğrencilerin ne kadar çok şey öğrendikleri, harcadıkları çabaya bağlıdır.					
5	İngilizce eğitimi alanındaki konular kesin açıklaması olan konulardır.					
6	İngilizce eğitimi alanında çaba sarf etmeksizin bilgi sahibi olunamayacağını bilen bir öğrenci, başarılı olmada önemli bir adım atmıştır.					
7	İngilizce eğitimi alanında öğrenim gören bir öğrenci, kuram (teori) haline gelmiş bir bilginin asla yanlış olamayacağını bilmelidir.					
8	İngilizce eğitimi alanındaki zor konular üzerine yeterince odaklanılır ve çaba sarf edilirse, bu konular rahatlıkla anlaşılabilir.					
9	İngilizce eğitimi alanının en belirgin özelliği değişmez bilgiler ortaya koyabilmesidir.					
10	İngilizce eğitimi alanındaki konuların iyi anlaşılabilmesi için birçok kaynaktan yararlanılmalıdır.					
11	İngilizce eğitimi alanındaki derslerin en iyi tarafı, pek çok konunun tek bir açıklamasının bulunmasıdır.					
12	İngilizce eğitimi alanındaki öğrenciler, bir ders kitabındaki bölümü ikinci kez okuduklarında, ilk okuyuşlarından öğrenemedikleri birçok şeyi öğrenebilirler.					
13	İngilizce eğitimi alanındaki doğrular değişmezdir.					
14	İngilizce eğitimi alanındaki bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenilebileceği, öğrencilerin kendi elindedir					
15	İngilizce eğitimi alanındaki uzmanlar hemen her konuda ortak bir görüşe sahiptirler					
16	İngilizce eğitimi alanındaki uzmanların görüş birliği içerisinde olduğu konulara farklı açıklamalar getirmeye çalışmak gereksizdir.					

Ek-3: Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı, İngilizce eğitimi alanına yönelik program tercihlerinizi tespit etmek olup, değerlendirmeleriniz yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Lütfen, aşağıda belirtilen ifadelerin sizlere uygun olup olmadığını karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca birisini “X” ile işaretlemek suretiyle belirtiniz.

NO	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
1	Derste çoğunlukla problem çözme yöntemi kullanılmalıdır.					
2	Derste öğretmenden daha ziyade öğrenciler aktif olmalıdır.					
3	Derste, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır.					
4	Okul, demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır.					
5	Okul, günün önemli bir bölümünü çok yönlü çalışmayı ve disiplinler arası bağlantıları kurmayı gerçekleştirecek şekilde problematik çalışmalara ayrılmalıdır.					
6	Programlarda, eğitim durumları ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					
7	Derste, önemli olan şey öğrencilerin bilgiyi oluşturmaları ve yaşam durumlarına transfer etmeleridir.					
8	Öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşantısıyla öğrenme çabası içine girmesi önemlidir.					
9	Derste bireysel çalışmalardan daha ziyade işbirlikli çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
10	Okullarda, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken ortak öğrenme tecrübeleri temel alınmalıdır.					
11	Programlar, bireysel farklılıkları gözeten bir şekilde düzenlenmelidir.					
12	Okul, hayata hazırlık yeri olmaktan öte, hayatın bizzat kendisi olmalıdır.					
13	Derslerde, toplum gereksinim ve sorunları ele alınmalıdır.					
14	Derste, konuların öğrenilmesi önemli bir yer tutmalıdır.					
15	Programlar, değişmeyen evrensel bilgiye göre düzenlenmelidir.					
16	Programlarda, yaşama ilişkin gerçek sorunlar yer almalıdır.					
17	Derste önemli olan şey bilginin aktarılmasıdır.					
18	Derste, grup çalışmalarından daha ziyade bireysel çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
19	Derslerde öğrenciler sorun çözme sürecini kullanmaya özendirilmelidir.					

20	Derslerde, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolu düzenlemek yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana çıkarılmalıdır.					
21	Derse öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmamanın gereği yoktur.					
22	Okulda, öğrencilerin işbirliği yaparak toplumsal sorunlara çözümler bulması özendirilmelidir.					
23	Öğrenciler bilgileri alıcı ve ezberleyicidirler.					
24	Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, baskı ve zorlamanın olmadığı eğitim ortamları önemlidir.					
25	Öğrencilerin, bilginin farklı dallarında uzmanlaşması önemlidir.					
26	Okullarda, sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması çok önemlidir.					
27	Toplumsal değişimde okullar ve eğitim kritik bir role sahip bulunmaktadır.					
28	Derste, öğrencilerden daha ziyade öğretmen aktif olmalıdır.					
29	Okulda öğrencilere, gerçek yaşam problemlerine yönelik genelleme becerisi kazandırılmalıdır.					
30	Programlarda, içerik ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					

EK-4: Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği)

Aşağıda **İLERİDE ÖĞRETMEN OLDUĞUNUZDA** ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 40 madde bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı belirtiniz. Eğer siz ifadeye, **tamamen katılıyorsanız “7”yi, hiç katılmıyorsanız “1”i “X”** ile işaretlemek suretiyle belirtiniz. Eğer siz ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, 1 ile 7 arasında size en yakın dereceyi “X” ile belirtiniz.

NO	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.							
2	Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.							
3	Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.							
4	Öğretim amaçlarım ve metotlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.							
5	Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışabilirler.							
6	Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.							
7	Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum.							
8	Öğrencileri, benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim.							
9	Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırırım.							
10	Sınıfta yapacağım etkinlikler, öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.							
11	Bir konu hakkında söylediklerim, öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.							
12	Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlayabilirler.							
13	Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.							
14	Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları düzenlerim.							
15	Öğrenciler dersimde bir ya da daha fazla ben merkezli (kendi kendine = öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlayabilirler.							

16	Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.								
17	Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorumluluktur.								
18	Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım.								
19	Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini yönlendiririm.								
20	Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.								
21	Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırırım.								
22	Derslerde verdiğim ödevlerin(görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.								
23	Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.								
24	Dersteki etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için inisiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.								
25	Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.								
26	Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.								
27	Bu ders (dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.								
28	Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.								
29	Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkındaki önerilerini öğrenmek isterim.								
30	Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.								
31	Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir “bilgi deposu” olarak tanımlayabilirler.								
32	Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtirim.								
33	Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.								
34	Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.								
35	Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.								
36	Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.								
37	Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.								
38	Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzelten bir rehber olarak görürler.								

39	Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.							
40	Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.							



EK-5: İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeğine yönelik betimsel istatistikler

		Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Tek Doğrunun Olduğuna İnanç	Bir Var Dair	Cinsiyet	Kadın	350	2,46	,69	,55	,63
			Erkek	122	2,57	,82	,71	,12
		Yaş	20-21	224	2,44	,65	,54	,87
			22 ve üzeri	248	2,52	,78	,65	,22
		Toplam		472	2,48	,72	,64	,55
Öğrenmenin Çabaya Olduğuna İnanç	Bağlı Dair	Cinsiyet	Kadın	350	4,11	,49	-,52	,40
			Erkek	122	4,08	,51	-,86	,60
		Yaş	20-21	224	4,14	,50	-,61	,57
			22 ve üzeri	248	4,07	,48	-,65	,40
		Toplam		472	4,10	,49	-,62	,46

Ek-6: Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğine yönelik betimsel istatistikler

	Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Konu Merkezli Tasarım	Cinsiyet	Kadın	350	2,72	,62	,69	,46
		Erkek	122	2,94	,60	,54	-,19
	Yaş	20-21	224	2,72	,59	,71	,72
		22 ve üzeri	248	2,82	,65	,54	-,10
	Toplam		472	2,77	,62	,62	,23
Öğrenci Merkezli Tasarım	Cinsiyet	Kadın	350	4,34	,43	-,73	,90
		Erkek	122	4,22	,41	-,47	-,23
	Yaş	20-21	224	4,35	,41	-,63	,20
		22 ve üzeri	248	4,28	,44	-,64	,78
	Toplam		472	4,31	,43	-,64	,55
Sorun Merkezli Tasarım	Cinsiyet	Kadın	350	4,22	,44	-,36	,31
		Erkek	122	4,18	,41	-,19	-,32
	Yaş	20-21	224	4,23	,43	-,28	-,27
		22 ve üzeri	248	4,20	,43	-,35	,52
	Toplam		472	4,21	,43	-,32	,15

Ek-7: İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği Kullanım İzni

08.07.2019

Zimbra

Zimbra

fatih.yalcin@ibu.edu.tr

Re: Ölçek Kullanım İzni

From : Altay EREN <eren_a@ibu.edu.tr>

Sun, May 28, 2017 05:52 PM

Subject : Re: Ölçek Kullanım İzni

To : Fatih YALÇIN <fatih.yalcin@ibu.edu.tr>

Merhaba Fatih, ölçme araçlarını çalışmada kullanabilirsin. Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Altay Eren,
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Gököy Yerleşkesi, 14280 Bolu.

Kimden: "Fatih YALÇIN" <fatih.yalcin@ibu.edu.tr>

Kime: "Altay EREN" <eren_a@ibu.edu.tr>

Gönderilenler: 28 Mayıs Pazar 2017 17:47:59

Konu: Ölçek Kullanım İzni

Hocam merhaba,

Ben öğrenciniz Fatih YALÇIN. Tez çalışmamda kullanmak üzere doktora çalışmanızda geliştirdiğiniz alan odaklı epistemolojik inançlar ölçeklerini izninizle kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Okutman Fatih YALÇIN

Bölüm Bşk. Yrd.
Hazırlık Bölümü
Yabancı Diller Yüksekokulu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Tel: +90 374 254 1000 - 2814

Ek-8: Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Kullanım İzni

08.07.2019

Zimbra

Zimbra

fatih.yalcin@ibu.edu.tr

Re: Ölçek Kullanım İzni**From :** Gokhan Bas <gokhanbas51@gmail.com>

Tue, Apr 18, 2017 03:17 PM

Subject : Re: Ölçek Kullanım İzni**To :** Fatih YALÇIN <fatih.yalcin@ibu.edu.tr>

Fatih bey, merhaba,
Gelistirmis oldugum olcegimi yapacaginiz calismanizda kullanabilirsiniz.
Iyi cakismalar dilerim.

Gökhan Baş

17 Nisan 2017 Pazartesi tarihinde, Fatih YALÇIN <fatih.yalcin@ibu.edu.tr>
yazdı:

> Merhaba hocam,

>

> Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde, Eğitim Programları ve Öğretimi
alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmamda
geliştirmiş olduğunuz Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğini
izinle kullanmak istiyorum.

>

> Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim.

>

> Okutman Fatih YALÇIN

>

> Bölüm Bşk. Yrd.

> Hazırlık Bölümü

> Yabancı Diller Yüksekokulu

> Abant İzzet Baysal Üniversitesi

> Tel: +90 374 254 1000 - 2814

>

Ek-9: Öğretim Stili Ölçeği (Envanteri) Kullanım İzni

08.07.2019

Zimbra

Zimbra

fatih.yalcin@ibu.edu.tr

Re: Ölçek Kullanım İzni

From : Lütfi Üredi lutfiuredi <lutfiuredi@mersin.edu.tr> Wed, Apr 19, 2017 05:25 PM
Subject : Re: Ölçek Kullanım İzni
To : Fatih YALÇIN <fatih.yalcin@ibu.edu.tr>

Fatih bey,
kullanabilirsiniz kolay gelsin.

17 Nisan 2017 17:28 tarihinde Fatih YALÇIN <fatih.yalcin@ibu.edu.tr> yazdı:
Merhaba hocam,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmamda uyarlamış olduğunuz Öğretim Stili Ölçeğini izninizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Okutman Fatih YALÇIN

Bölüm Bşk. Yrd.
Hazırlık Bölümü
Yabancı Diller Yüksekokulu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Tel: +90 374 254 1000 - 2814

--
Assoc. Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ
Mersin University, Faculty of Education
Department of Primary Education
B Blok, Kat:2, Oda No:11 Yenişehir Kampüsü
Yenişehir 33169 Mersin/TURKEY

Ek-10: Etik Kurul Onayı



Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Fatih YALÇIN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

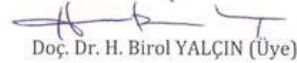
Sayın Fatih YALÇIN,

“İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançlar, Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Öğretme Stilleri Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 12.10.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/247) kurulumuzun 18.10.2017 tarihli ve 2017/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhâl Demirci (Üye)

Ek -11: Araştırma İzin Olurları

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.03/
Konu : Tez Çalışması(Fatih YALÇIN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15/12/2017 tarih ve 65307 sayılı Araştırma İzin İstemi (Fatih YALÇIN) konulu yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, ilgi yazınızda belirtilen Üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerine belirtilen anketi uygulama talebi ilgi yazımız ile Rektörlüğümüze bildirilmiştir.

Buna ilişkin olarak; İstanbul Aydın Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Rektörlüklerinin yazılan ilişikte sunulmuş olup, ilgili öğrenciye konu hakkında bilgi verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Erol AYAZ
Rektör Yardımcısı

Ek :Yazı(12 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

EROL AYAZ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü - Rektör Yardımcısı) 09/01/2018 16:57

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Oskoby / Bolu
Telefon No: (0 374) 253 46 84
E-Posta: oisib@ibu.edu.tr

Faks No: (0 374) 253 46 43
İnternet Adresi: <http://www.oisib.ibu.edu.tr/>

Bilgi İçin: Nurya BALKAN
Unvan: Bilgisayar İşletmeni

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

A.B.Ü - Gelen Evrak No: 02/01/2018-E.113
Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Ek-2

Sayı : 35853172/ 240-4452

2 Şubat 2017

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 19.12.2017 tarih ve 79594239-302.14.03/E.16114 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Fatih YALÇIN**'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ölçek uygulama talebine ilişkin ilgi yazınız incelenmiştir.

Başvurunun, Üniversitemiz Senatosunun 2009-24 sayılı ve 18.03.2009 tarihli kararıyla yayımlanan H.Ü. Senatosu Etik Komisyonu Yönergesi doğrultusunda yapılarak Rektörlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.



Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN
Rektör

Ek: Dayuru

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 02/01/2018-E.113

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ANKARA

Bilgi İçin Müdürlüğe

Yı : B.30.2.HAC.Ü.70.00.01/410-1081

Evrak No :

07.05.09

Üniversitemizde kurulmuş olan etik kurulun görev kapsamı dışında kalan ve Üniversitemiz mensuplarıncı yapılacak olan "insan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımayan", biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmayan, beden bütünlüğüne müdahale içermeyen gözlemsel ve betimsel nitelikte araştırmalar (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) için, Üniversitemiz Senatosunun 2009-24 sayılı ve 18.03.2009 tarihli kararıyla yayımlanan H.Ü. Senatosu Etik Komisyonu Yönergesi doğrultusunda başvurular yapılacak olup, ayrıntılı bilgiye www.etikkurul.hacettepe.edu.tr adresindeki link'ten ulaşılabilir.

Bilgilerinizi, Birimleriniz karsılıyla yapılacak olan başvuruları H.Ü. Senatosu Etik Komisyonuna ulaştırmak üzere Rektörlüğümüze gönderilmesini önemle rica ederim.

Prof. Dr. Sevil SÜRÜKÜ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:

-Tüm Birimler

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016



TASNİF DEŞİ
T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Ek-3

Sayı : 49933177-302.14-E.108
Konu : Araştırma İzni

02/01/2018

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 19/12/2017 tarihli ve 79594239-302.14.03/16114 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Fatih Yalçın'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde öğrenim gören İngilizce Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerine örnek uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Vedat CEYHAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Ayhan Can SARAÇ
ayhancan.sarac@omu.edu.tr
Dahili Tel : 7014

5870 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebysorgu.omu.edu.tr> adresinden 0UZ0-3YKB-6GBD kodu ile yapılabilir.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 03/01/2018-E.152
Evrak Tarihi ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-4

Sayı: 28677689-362.08.06.00-8334/21531
Konu: İzin İşleri

17/12/2017

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 19.12.2017 tarih ve 16114 sayılı ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ yazısı

İlgi (a) yazımıza istinaden Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerine hazırlanmış olduğu ölçeği uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) yazımız ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Ek:
1 İlgi (b) yazı

e-İmza

Prof.Dr. Bayram AKÇA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Gözetim Kurulu İncele
Araştırma Kurulu
27 Aralık 2017

Nur AKIN
Bilgisayar İşletmeni

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile imzalanmıştır. Doğrulama Kodu: 894823-890947 <http://tbb.mmu.edu.tr>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 48000 Kötekli/MUĞLA
Tel: 0(252)2111251 Faks: 0(252)2111264 E-posta: ogis@mmu.edu.tr <http://www.eidb.mmu.edu.tr/>

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 03/01/2018-E.152

*Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.08.00.00-2800/1167

25/12/2017


Konu: İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlg: Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığının 21.12.2017 tarihli ve 14989766-302.08.00.00-354 sayılı yazısı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnşaları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, İngilizce Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ölçek uygulaması incelenmiş olup ölçeğin bilimselliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


 Prof.Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
 Dekan V.

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 04/01/2018-E.323
Evrak Tarih ve Sayısı: 28/12/2017-E.25372



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Ek-5

Sayı : 21447663-304.03/
Konu : FATİH YALÇIN HK

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19/12/2017 tarihli, 16114 sayılı ve "FATİH YALÇIN HK" konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören son sınıf öğrencilerine ölçekleri uygulaması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Ahmet KÜÇÜK
Rektör Yardımcısı

EK :
1 adet yazı

Mevcut Elektronik İmzalar

AHMET KÜÇÜK (Rektör Yardımcısı (Eğitim Öğretim) - Rektör Yardımcısı) 28/12/2017 16:44
Evrak Doğrulamak İçin : http://obek.kocaeli.edu.tr/enrolson/Validatsn_Doc.aspx?V=520462193

Yaz ve Destek İşleri Şube Müdürlüğü, Kocaeli Üniversitesi, Umuttepe Yerleşkesi
41380, Kocaeli
Tel: (+90262) 303 12 00-02 Faks: (+90262) 303 12 03
E-Posta: ogrenci@kocaeli.edu.tr | Elektronik Ağ: <http://aib.kocaeli.edu.tr/>



u belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

A.B.Ü - Gelen Evrak No: 04/01/2018-E.323
Evrak Tarih ve Sayısı:09/01/2018-E.2016



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 45323396-100/
Konu : Anket Uygundur

REKTÖRLÜĞE

İlgili : 19/12/2017 tarihli, -1 sayılı ve "Araştırma İzni(Fatih YALÇIN)" konulu yazı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Şkilleri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Fakültemiz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören son sınıf öğrencilerine ilgilide kayıtlı yazı ekindeki ölçekleri uygulama talebi Dekanlığımız tarafından uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Doğan GÜLLÜ
Dekan V.

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

DOĞAN GÜLLÜ (Eğitim Fakültesi Dekanlığı) - Dekan V.) 26/12/2017 15:46

Fakülte Sekreterliği Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Umuttepe Yerleşkesi
41380 KOCAELİ
Tel:+90(262) 902 2400 Faks:+90(262) 902 2400
E-Posta:egitim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ad: http://efk.kocaeli.edu.tr/

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 08/01/2018-E.775
Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016

Tarih ve Sayı: 28/12/2017-316458



Ek-6



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :53891476-302.08.01-
Konu :Fatih YALÇIN-araştırma izni

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :19.12.2017 tarihli 79594239-302.14.03-E.16114 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" başlıklı tez çalışması hakkında, Üniversitemiz Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 27.12.2017 tarihli 487155 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz edirim.

e-İmza
Prof. Dr. Recep GÜLOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı ve ekleri (3 sayfa)

Doğrulamak için: http://194.27.138.66/evrak/evrak_sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEAMAYNMF

Ayrıntılı bilgi için e-posta: Ömer Nuri DİNÇ Dekan - 00141

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü 34452 Beyazıt/İstanbul

Tel : 0212 440 00 00 Faks : 0212 440 00 48

e-posta : oib@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : <http://ogrenci.istanbul.edu.tr>



A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 08/01/2018-E.775
Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016

Tarih ve Sayı: 27/12/2017-487155



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :44949735-302.08.01-
Konu :Fatih YALÇIN-araştırma izni hk.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :22/12/2017 tarihli, 481394 sayılı yazı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" başlıklı tez çalışmasını Fakültemizde öğrenim gören İngilizce Öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerine ilgi yazınızda gönderilen ölçekleri uygulayabilmesi Bölüm görüşü doğrultusunda Dekanlıkça da uygun görülmüştür. Bilginizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN
Dekan

EK :
Bölüm Yazısı

Doğrulamak için: <http://194.37.128.86/envislon SorgulamaGedegru/ema.aspx?vr=BEZLA9R7L>

Süleymaniye Mah. Prof.Cavit Orban Titosagil Sok. No: 6 Beyazıt Fatih/İSTANBUL
Tel : (212) 440 00 00 Faks : (212) 513 05 61
e-posta : iubilgi@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr



A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 08/01/2018-E.775
Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016

Tarih ve Sayı: 25/12/2017-483960



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı :47922489-605.01-
Konu :Veri Toplama

HASAN ÂLİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi :a) 25/12/2017 tarihli, 483644 sayılı yazı
b) 25/12/2017 tarihli, 483212 sayılı yazı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" başlıklı tez çalışması kapsamında İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerine gönüllülük esası çerçevesinde anket çalışması uygulaması Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından uygun bulunmuştur. Ancak ilgili çalışma Güz dönemi final ve bütünleme sınavları sonrasında uygulanması söz konusu olabilir.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-İmza
Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL
Bölüm Başkanı

EK :
Anabilim Dalı Yazısı

Değerlemek için: <http://194.87.129.86/iletisim/Sorgular/bolgadegerleme.aspx?V=BEASAJY181>

Süleymaniye Mah. Prof.Cavit Orhan Tütöşgil Sok. No: 6 Beyazıt Fatih/İSTANBUL
Tel : (212) 440 00 00 Faks : (212) 513 05 61
e-posta : iebilgi@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 08/01/2018-E.775
Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2018-E.2016

Tarih ve Sayı: 25/12/2017-483644



T.C.
İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı :24925416-605.01-
Konu :Veri Toplama

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi :25/12/2017 tarihli 483212 sayılı yazı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatih YALÇIN'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkiler" başlıklı tez çalışması kapsamında İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerine gönüllülük esaslı çerçevesinde anket çalışması uygulaması Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından uygun bulunmuştur. Ancak söz konusu çalışmanın Güz dönemi final ve bütünleme sınavları sonrasında uygulanması söz konusu olabilir. Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-İmza:
Yrd. Doç. Dr. Özlem ETUŞ
Anabilim Dalı Başkanı

Doğrulamak için: <http://164.27.128.66/envision/SorgulaIselgetogrulama.aspx?V=BEMNAJYD0>

Sökymaniye Mah. Prof.Cavit Orhan Tutengil Sok. No: 6 Boyazıt Fatih/İSTANBUL
Tel : (212) 440 00 00 Faks : (212) 513 05 61
e-posta : ubilgi@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr

Ek -12 Tutanak**TUTANAK**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatih YALÇIN'ın 02.08.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında “İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Program Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki” tez başlığının “İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki” olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (02.08.2019)

Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Şule AY

Üye

ÖZGEÇMİŞ

1986 Bolu doğumludur. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Bolu'da tamamladıktan sonra 2008 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi “İngilizce Öğretmenliği” lisans programından mezun olmuştur. 2012 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü “Eğitim Programları ve Öğretim” yüksek lisans programına başlamıştır.

2008-2009 Eğitim-öğretim yılında Bolu'da özel bir yabancı dil kursunda “İngilizce Öğretmeni” olarak meslek hayatına başlamıştır. 2009-2010 Eğitim-öğretim yılından itibaren, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Bölümü'nde Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

E-posta: ylcnfatih@gmail.com